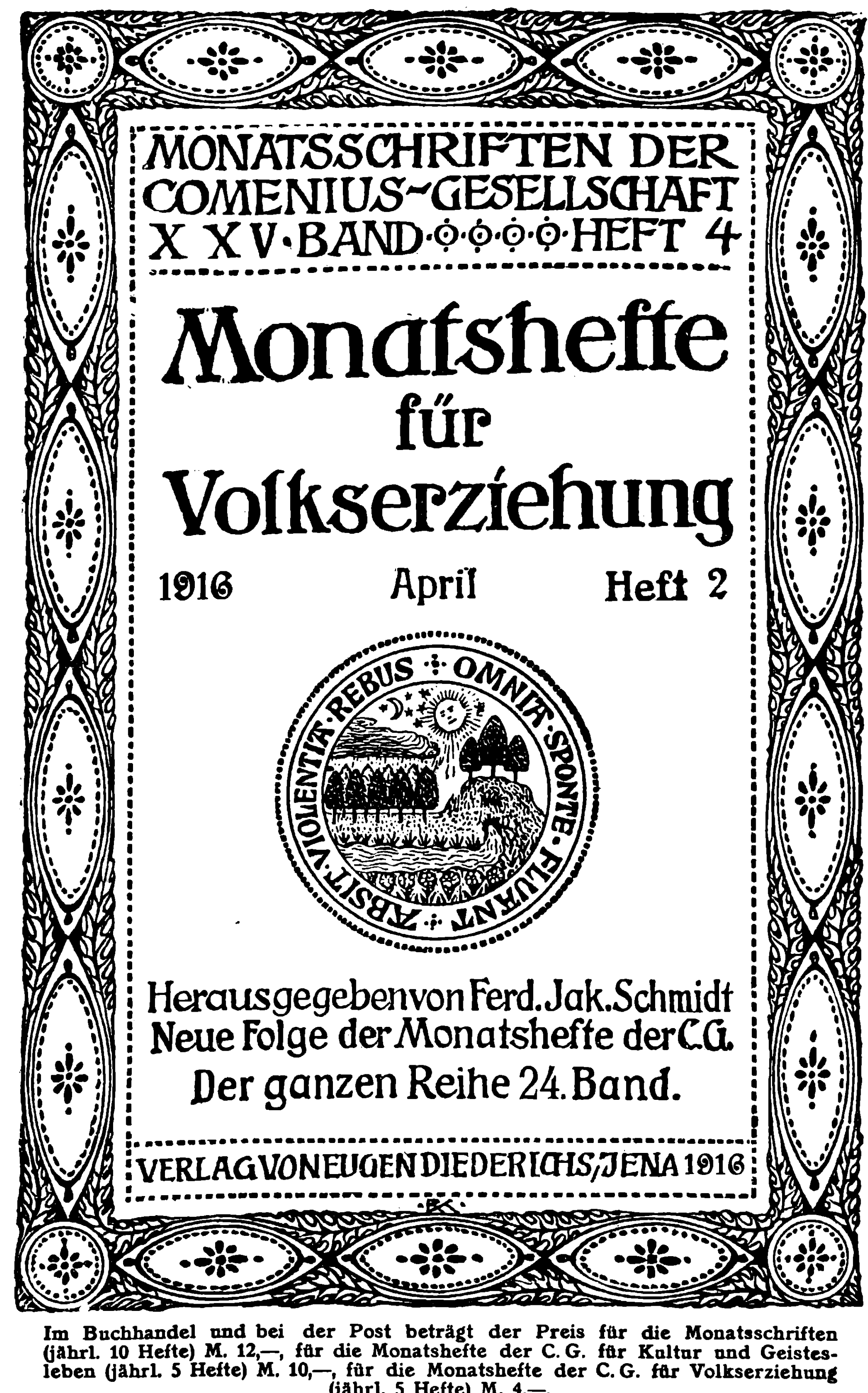



Im Buchhandel und bei der Post beträgt der Preis für die Monatsschriften (jährl. 10 Hefte) M. 12,—, für die Monatshefte der C. G. für Kultur und Geistesleben (jährl. 5 Hefte) M. 10,—, für die Monatshefte der C. G. für Volkserziehung (jährl. 5 Hefte) M. 4,—.
Einzelne Hefte der MH f. K. u. G. kosten M. 2,50, einzelne Hefte der MH f. V. M. 1,50.

# Inhalt



## Literatur-Berichte
(Beiblatt)



**Anmeldungen zur C. G. sind zu richten an die Geschäftsstelle Berlin-Grunewald, Hohenzollerndamm 55; dorthin sind auch die Rezensionsexemplare und Manuskripte einzusenden. — Die Bedingungen der Mitgliedschaft siehe auf der 4. Umschlagseite.**

# MONATSHEFTE
## DER COMENIUS-GESELLSCHAFT FÜR VOLKS-ERZIEHUNG

OMNIA SPONTE FLUANT ABSIT VIOLENTIA REBUS

SCHRIFTLEITUNG: FERD·JAK·SCHMIDT
HOHENZOLLERNDAMM 55 BERLIN-GRUNEWALD
VERLAG EUGEN DIEDERICHS IN JENA

N. F. Band 8 April 1916 Heft 2

**Die Monatshefte der C. G. für Volkserziehung erscheinen Mitte Februar, April, Juni, Oktober und Dezember. Die Mitglieder erhalten die Blätter gegen ihre Jahresbeiträge. Bezugspreis im Buchhandel und bei der Post M. 4. Einzelne Hefte M. 1,50. — Nachdruck ohne Erlaubnis untersagt.**

## DAS PROBLEM DER NATIONALEN EINHEITSSCHULE

Von Ferdinand Jakob Schmidt

Anfangs wenig beachtet, hat die Forderung der nationalen Einheitsschule sich immer weiterer Kreise bemächtigt und ist gegenwärtig das heißumstrittenste Problem auf dem Gebiete des Bildungswesens. Was dabei in der Hauptsache verlangt wird, ist dies: es soll eine etwa sechsklassige, für alle gleiche Grundschule errichtet werden, die jedes Kind vom sechsten bis zum zwölften Jahre zu besuchen hat und die daher nicht Einheits-, sondern Gleichheitsschule genannt werden müßte. Dazu kommt dann noch ein zweites sehr wichtiges Bestimmungsmoment: die Art der Weiterbildung jedes Schülers über die Grundschule hinaus soll lediglich von der abschließenden Beurteilung der an diesen Anstalten wirkenden Lehrer abhängig gemacht werden. Das aber wird vor allen Dingen deshalb erstrebt, weil für den Übergang auf eine gehobene Schule einzig und allein die bis dahin entwickelten geistigen Anlagen der Schüler, nicht aber ihre Lebenssphäre, noch der Stand und Besitz der Eltern maßgebend sein sollen. Unter Verkündigung des so verständig klingenden Schlagwortes: „dem Talente freie Bahn“ — wird geltend gemacht, daß nur den wirklich begabten Kindern, diesen aber auch bedingungslos, der Zugang zu den höheren Schulen zu ermöglichen sei. Dadurch, daß jedes Kind durchaus die

seinen Fähigkeiten entsprechende Bildung erhält, werde dann erreicht werden, daß alle Geisteskräfte der Nation endlich im Interesse des Gemeinwohles zur vollen Entfaltung und richtigen Verwendung kommen. Zugleich aber werde auf diese Weise ein versöhnender Ausgleich zwischen allen Gesellschaftsklassen herbeigeführt werden. Die sich unter unseren Augen vollziehende Umwälzung der Gesellschaftsordnung hat das sozialpädagogische Dogma gezeitigt: eine für alle gleiche Grundschule sei die notwendige Voraussetzung zur Verwirklichung eines wahrhaft moralischen Bildungswesens.

Wie aber noch durch jedes Dogma, es mag nun religiöser, politischer oder gesellschaftlicher Art sein, so ist auch durch diesen sozialpädagogischen Glaubensartikel alsbald ein heftiger Streit der Ansichten entfacht worden, der sich von Tag zu Tag mehr zuspitzt. Die Freunde und Gegner der Gleichheitsschule sind bereits heftig aneinandergeraten, und es ist die Gefahr entstanden, daß dadurch auch der Lehrerstand, zum großen Schaden der nationalen Bildungsarbeit, in zwei feindliche Lager auseinandergerissen wird. Schon ist es dahin gekommen, daß diese ganze Angelegenheit mehr nach persönlichen Interessen als nach sachlichen Gründen behandelt wird, und daß dadurch der Blick nur immer mehr getrübt wird für die wahren Aufgaben des deutschen Erziehungswesens. Statt von Begriffen und Grundsätzen läßt man sich von der Zufälligkeit der Erfahrung und der Willkür der Meinungen leiten, wodurch denn die Verwirrung andauernd noch größer wird. Sehen die einen in der Errichtung der Gleichheitsschule geradezu das Heil der ganzen Zukunft unseres Volkstums, so erblicken die anderen darin ein nationales Verderben. Wo aber finden wir die Wahrheit? — Sie kann allein durch eine streng erziehungswissenschaftliche Erkenntnis ermittelt werden, durch eine Untersuchung der philosophischen Pädagogik, vor deren unparteiischem Richterstuhl nach Prinzipien und Begriffen, nicht aber nach geistreichen Einfällen und populären Gelüsten geurteilt wird. Es ist nicht angängig, diese so wichtige Sache noch länger dem bloßen Parteiinteresse zu überlassen. Unser Volk hat ein gutes Recht darauf, von der Erziehungswissenschaft eine kritische Begründung zu verlangen, was es mit dem Dogma von der Gleichheitsschule auf sich hat.

Wendet man sich demgemäß der Erforschung dieses pädagogischen Problems zu, so kommt es vornehmlich darauf an, über zwei Punkte volle Klarheit zu verschaffen. Der eine ist der, daß es auf dem Gebiete des Erziehungs- und Unterrichtswesens eine wirkliche Einheitsfrage gibt. Sie hat sich mit innerer, geschichtlicher Notwendigkeit geltend gemacht. Und darum ist die Auffassung derer ein schwerer Irrtum, welche die Ansicht vertreten, es handle sich hierbei im letzten Grunde nur um gewisse eigensüchtige Bestrebungen der Volksschulver-

treter. Es muß zur Einsicht gebracht werden, daß der nationalpädagogische Einheitsgedanke aus dem eigensten Wesen unseres Volkstums hervorgewachsen ist. Der andere Punkt betrifft sodann die Frage, ob die in Vorschlag gebrachte Gleichheitsschule die wirkliche Lösung jenes Einheitsproblems enthält. Hierbei gilt es aber den Grundsatz zu beherzigen, daß die großen Angelegenheiten des nationalen Bildungsprozesses von aller einseitig politischen oder religiösen oder sozialen Behandlung ferngehalten und vielmehr aus dem Ganzen der schöpferischen Persönlichkeitsidee unserer Volksgemeinschaft gestaltet werden müssen. Die Berücksichtigung der sozialen Interessen auf dem Gebiete des Erziehungswesens ist ein unentbehrliches Element der Pädagogik; wird aber die Bestimmung des Ganzen lediglich hiervon abhängig gemacht, so kann daraus nur eine grenzenlose Verwirrung entstehen. Der wahre und wirkliche Gegenstand der Erziehungsphilosophie ist die geschlossene Bildung der persönlichen Grundkräfte, wie sie sich in einer bestimmten Nationalgemeinschaft zur objektiven Einheit erheben.

Danach wird also zuerst auseinanderzusetzen sein, welches der wahre Grund der nationalpädagogischen Einheitsbewegung ist.

## I.

Da in dem Leben eines Kulturvolkes alles in organischem Zusammenhange steht, so wird es verständlich sein, daß die Verwirklichung der deutschen Nationaleinheit aus sich selbst heraus auch die Idee einer einheitlichen Organisation des nationalen Bildungswesens erwirken mußte. Denn beides war keineswegs zugleich erreicht worden. Mit der Errichtung des Deutschen Reiches im Jahre 1871 war unser Volk zwar nach langem Ringen endlich politisch und militärisch geeint; aber erst von da ab handelte es sich um die Durchführung der nicht minder großen Aufgabe der Nation, sich auch zu einem geistigen Ganzen selbsttätig zusammen zu fassen. Das aber ist bis heute noch nicht geschehen. Wodurch wir Deutsche uns als Deutsche geistig verbunden fühlen, das ist die Unmittelbarkeit der geschichtlichen Lebensgemeinschaft, wie sie in der Eigentümlichkeit der Sprache, der Sitte, der Rechtsanschauung, der Literatur und Kunst zum Ausdruck kommt. Dies sind die schöpferischen Mächte, die ihrerseits zur allmählichen Bildung des Nationalgeistes zusammenwirken, die aber selbst ihrem eigenen, naturwüchsigen Gestaltungsdrange folgen und sich bloß als solche noch zu keiner objektiven Einheit zusammenschließen. Das Einheitsbewußtsein, das sie ihrerseits erzeugen, ist nur die Erweckung einer unbestimmten gefühlsmäßigen Geistesgemeinschaft und darum noch keine bestimmt faßbare Größe. Als daher bei uns zuerst die

Romantiker sich auf den Volksgeist, auf den deutschen Nationalgeist zu berufen anfingen, da ist ihnen denn auch oft genug entgegengehalten worden, daß man davon nur als von einem fiktivem Gebilde sprechen könne. In diesem Gegensatz tritt demnach deutlich zutage, daß die geistige Einheit der Nation bis dahin immer noch nicht die bestimmte Form ihrer allgemeinen und öffentlichen Verwirklichung gefunden hatte. Die notwendige Voraussetzung dafür war aber die Gründung des deutschen Nationalstaates; denn nur der Staat vermag allen objektiven Hervorbringungen des Geistes eine gesicherte Grundlage zu geben. Umgekehrt ist jedoch auch der bloß politisch und militärisch organisierte Nationalstaat auf die Dauer nicht haltbar, wenn er sich nicht ein eigenes, öffentliches Organ für die Pflege, Erhaltung und Fortbildung seiner geistigen Einheit schafft, weil es zuletzt doch die geistigen Gewalten sind, die alle anderen beherrschen. War es aber ehedem die Religion, die Kirche, welche ein Volk zu einem geistigen Ganzen vereinigte, so hat das heute wegen der Vielgestaltigkeit der religiösen Gemeinschaftsbildung aufgehört. Nicht mehr die vielgliedrige Kirche, sondern das staatsbürgerliche Bildungswesen ist der geistige Träger der nationalen Einheitsidee.

Daraus ergibt sich nun der bedeutungsvolle Satz: Dem unbedingt selbständigen Staat erwächst nicht nur die Pflicht, für die Bildung seines Volkes überhaupt zu sorgen, sondern als Nationalstaat muß er überdies dieser Bildung eine einheitliche, das Ganze tragende Grundlage geben! Und zwar hat er die Pflege der geistigen Bildung an sich zu übernehmen, um nicht von anderen Geistesmächten abhängig zu werden. Daß er sodann aber als selbständiger Nationalstaat sich auch weiterhin noch für eine einheitliche Grundbildung aller einzusetzen hat, ist darin begründet, daß er als solcher erst durch die organische Vereinigung aller Klassen und Individuen vollkommene Existenz hat. Denn das ist eben das vollendete Wesen des Nationalstaates, daß dieser sein Dasein keineswegs nur in der Regierung und den regierenden Ständen hat. Die Regierung ist vielmehr nur sein oberstes Organ. Lebensvolle Wirklichkeit hat er dagegen erst als der die sittliche Einheit aller darstellende Grundwille, und er ist demgemäß gar nichts anderes als dieser zur persönlichen Selbständigkeit erhobene Grundwille des Volksganzen. Ist dies erst einmal klar begriffen, so folgt daraus mit zwingender Gewißheit, daß der Staat, unbeschadet aller individuellen Bildungsinteressen, notgedrungen die einheitliche Grundbildung der ganzen Nation zu seiner eigensten Angelegenheit zu machen hat. Er muß den nationalen Grundwillen, dessen selbständiger Vertreter er als Staat ist, in der Gesamtheit seiner Glieder zu erhalten und zu entwickeln suchen; dies aber gemäß der geistigen und sittlichen Bestimmtheit, die sein eigener Staatswille hat. Hier entsteht demnach in dem

Nationalstaat eine organische Wechselwirkung von der Beschaffenheit, daß die Grundbildung aller Einzelnen die Bildungshöhe des Staates und umgekehrt die Gesittungsbildung des Staates den allgemeinen Bildungsgrad der Einzelnen bestimmt. Alle müssen so gebildet sein, wie der Staat es als Staat ist, und der Staat als solcher kann immer nur in dem Maße als gebildet gelten, als es alle Einzelnen sind: das ist der geistige Einheitsprozeß, in dem sich die nationale Einheitsbewegung erst abschließend vollendet.

Kein Wunder also, daß nach der politischen Begründung des Deutschen Reiches alsbald auch das Bestreben hervortrat, der geistigen Einheit der Nation durch eine entsprechende Organisation des Bildungswesens objektive Gestalt zu geben. Wie die Dinge sich aber bei uns entwickelt haben, ist das staatsbürgerliche Erziehungs- und Unterrichtswesen bis heute doch in der Hauptsache immer noch ein bloßes Aggregat verschiedener Schulsysteme, und zwar derjenigen der niederen, mittleren und höheren Schulen. Alle diese Systeme sind wohl äußerlich miteinander verbunden und einer zentralen Verwaltung unterstellt; ja auch im Innern macht sich einiges Gemeinsame geltend, weil sie allesamt eine Hervorbringung derselben Kulturgemeinschaft sind; — aber, was diesem unserem Bildungswesen noch immer mangelt, ist die wahrhaft organische Einheit des Ganzen. Noch gebricht es an einem gemeinsamen Gestaltungsprinzip für alle diese verschiedenen Schulsysteme, und ohne ein solches kann auch kein lebensvoller, der deutschen Schöpferkraft genügender Bildungsorganismus zustande kommen. Das besagt aber nicht mehr und nicht weniger, als daß gerade die höchste und dringendste Aufgabe unserer nationalstaatlichen Gesittungsarbeit noch immer der Lösung harrt. Die einheitliche Organisation des gesamten Schulwesens ist die unerläßliche Bedingung für die geistige Einigung der Nation.

Was ergibt sich daraus? Eben dies, daß mit der Verwirklichung der Nationalidee notwendigerweise zugleich ein pädagogisches Einheitsproblem erzeugt werden mußte. Denn das ist ja das Große der nationalen Bewegung, daß dadurch das Volk erst zu einem vollkommen organischen Ganzen vereinigt wird, und daß dieser Zustand nun auch einen ebensolchen Bildungsorganismus erfordert. Im Ständestaat besteht das Bildungswesen noch aus einer bloßen Mehrheit gesonderter Veranstaltungen; im Nationalstaat muß dagegen diese zusammenhangslose Vielheit der Bildungsanstalten zu einem einheitlichen Ganzen vereinigt und auf das gesamte Volkstum ausgedehnt werden. Der Staat ist jetzt selber der Erzieher des Volkes, so daß er die in ihm repräsentierte Einheit der geistigen Gesittung zum Gegenstand der öffentlichen und allgemeinen Bildung macht. Erst dadurch kommt ferner in lebendiger Objektivität zum Ausdruck, daß er seinem

wahren Wesen nach weder bloß Machtstaat, noch bloß Polizeistaat oder Rechtsstaat, sondern daß er überdies die Verwirklichung des sittlichen Persönlichkeitsgeistes und somit Gesittungsstaat ist. Wie einerseits die sittliche Einheit eines Volkes sich im Staat und nur im Staat zu ihrer vollendeten Wirklichkeit und Wirksamkeit erhebt, so ist andererseits die individuelle Verlebendigung dieser staatlichen Grundgesittung in allen Gliedern einer solchen Gemeinschaft nur möglich durch ein einheitlich gestaltetes Erziehungswesen des ganzen Volkstums.

So ist es! Und daß es so ist, das hat sich sogleich auch mit urwüchsiger Kraft zu erkennen gegeben, als die nationale Bewegung bei uns vor etwa hundert Jahren alle Schichten der Bevölkerung ergriff. Vornehmlich aber wird es immerdar einer der großen Ruhmestitel des Preußischen Staates bleiben, daß er dieses geistige Einheitsproblem sogleich mit voller Klarheit begriffen und in seinen gesetzgeberischen Arbeiten mit zielbewußter Bestimmtheit aufgenommen hat. Denn schon bei dem ersten, gleich nach den Freiheitskriegen unternommenen Versuche des Kultusministeriums, ein allgemeines Unterrichtsgesetz zu schaffen, wurde in den Vorarbeiten dazu ausdrücklich die grundlegende Maxime aufgestellt: „Der Staat ist eine Erziehungsanstalt im Großen, in dem er, wie die geschichtlichen Beispiele lehren, durch alles, was von ihm ausgeht, seinen Bürgern eine bestimmte Richtung und ein eigentümliches Gepräge des Geistes wie der Gesinnung gibt. Dies haben die Gesetzgeber erkannt und feste Ziele aufgestellt, wohin durch die gesamte Staatsorganisation die Bürger geführt werden sollen. Eine notwendige Vorbereitung einer solchen National-Erziehung ist die National-Jugenderziehung." War hiermit die Forderung eines nationalen, d. h. allumfassenden Bildungswesens als eine sittliche Grundpflicht des Staates proklamiert, so wurde sofort auch scharf herausgehoben, daß diese Organisation nach einem einheitlichen, gesetzlich festzustellenden Prinzip erfolgen müsse. Denn, so hieß es weiter, „soll dieses Streben, auf dessen Lebendigkeit und Dauer so sehr die weiteren Fortschritte des Staates im Innern und Äußern beruhen, einen festen, sein Gelingen verbürgenden Grund haben, so muß dieser Grund in der Jugend des Volkes gelegt werden. Will der Staat dies, so ist die erste Erfordernis, daß die allgemeinen Prinzipien, wonach er zunächst in seinen öffentlichen Unterrichts- und Erziehungsanstalten die Bildung seiner Jugend angelegt, und alles, was darauf bezug hat, eingerichtet wissen will, einfach und klar gesetzlich aufstellt". Höchst charakteristisch wurde dementsprechend sodann in dem Gesetzentwurf vom Jahre 1819 selber der Grundsatz aufgestellt: „Die Schule gliedert sich bis dahin, wo die Tätigkeit der Universität beginnt, in drei Stufen: Allgemeine Elementarschule, allgemeine Stadtschule und Gymnasium. Diese drei sind als eine einzige Anstalt zur Nationalerziehung zu betrachten und

demgemäß in inneren organischen Zusammenhang zu bringen." Danach war also sogleich beim ersten Auftreten der deutschen Einheitsbestrebungen von der preußischen Staatsbehörde selber das Prinzip aufgestellt worden, daß mit der Aufrichtung der politischen Nationalgemeinschaft die einheitliche Organisation des Schulwesens notwendig verbunden werden müsse. Vom Zeitalter der Freiheitskriege ab gibt es ein noch ungelöstes nationalpädagogisches Einheitsproblem.

Wirklich hat sich nun auch gezeigt, daß in dem ganzen letzten Jahrhundert immer wieder Anregungen und Vorschläge aufgetaucht sind, den pädagogischen Einheitsgedanken in die Tat umzusetzen. Heut aber sucht sich der gesteigerte Drang nach einer darauf gerichteten Reform unseres Unterrichts- und Erziehungswesens in der bestimmten Forderung der nationalen Gleichheitsschule Geltung zu verschaffen. In Aufsätzen und Schriften, in den Lehrervereinen, in Volksversammlungen und im Parlament, überall ist von bestimmten Kreisen mit unermüdlicher Energie dem Verlangen Ausdruck gegeben worden, die öffentliche und allgemeine Grundschule zum bestimmenden Prinzip einer durchgängigen Neuordnung unseres gesamten Schulsystems zu machen. Selbstverständlich hat eine ganze Reihe von nebengeordneten Faktoren dazu mitgewirkt, daß sich die Idee der Nationalerziehung gegenwärtig gerade auf das Dogma von der Gleichheitsschule zugespitzt hat. Auch stehen noch beständig die außerwesentlichen Faktoren bei den darauf bezüglichen Verhandlungen im Vordergrund der Debatte, so daß nicht wenige derer, welche Gegner dieser ganzen Bewegung sind, der Meinung huldigen, das pädagogische Einheitsproblem sei überhaupt von keiner höheren Notwendigkeit getragen. Eben deswegen müssen einmal alle jene sekundären Momente, die hierbei mitwirken, ausgeschaltet werden, damit das Wesen und die Wahrheit der Sache selber klar erfaßt und der schier grenzenlosen Verirrung und Verwirrung ein Damm gesetzt werde. Geschieht dies aber, so erschließt sich der tieferen Einsicht die klare Erkenntnis, daß hinter all jenen Agitationen für die gemeinsame Grundschule in der Tat ein überaus bedeutsames nationales Bildungsproblem steht, dessen Vorhandensein heut von keinem Tieferblickenden mehr bestritten werden kann. Und wie zuvor ausgeführt wurde, ist dies kein anderes als die Ermöglichung der geistigen Einigung der Nation auf der Grundlage eines allgemeinen Erziehungswesens. Der wahre Gedanke, der das Verlangen nach einer elementaren Gleichheitsschule gezeitigt hat, läßt sich in dem Grundsatz ausdrücken: die nationale Gemeinschaftsbildung ist solange noch unvollendet, als ihre schöpferische Gesittungsidee sich nicht in einer einheitlichen Organisation der National-Jugenderziehung verwirklicht.

Es ist der große Mangel an philosophischer Vertiefung der pädagogischen Ausbildung, der Schuld daran ist, daß diese Zentralidee der öffentlichen und allgemeinen Volkserziehung nicht längst sicher begriffen und zum Bestimmungsmaß aller jugenderzieherischen Bildungsbestrebungen gemacht worden ist. Ohne Frage ist zwar in den letzten hundert Jahren eine rühmenswerte Arbeit auf pädagogischem Gebiete geleistet worden; aber sie ist fast ausschließlich der Unterrichtskunst, d. h. der Methodik und der Didaktik zugute gekommen, und darüber ist die Wissenschaft von den Grundprinzipien der staatsbürgerlichen Nationalerziehung fast völlig vernachlässigt worden. Wenn es aber daran fehlt, wie soll dann das Verständnis für die großen erziehungspolitischen Bildungsprobleme wissenschaftlich geschult werden! Die bedenkliche Folge davon ist daher der Umstand, daß dadurch die Entscheidung gerade der zentralen Bildungsfragen von temporären Zufallsströmungen und unreifen Reformbestrebungen abhängig wird. Lägen die Dinge nicht so, dann wäre auch schon längst erkannt worden, daß das Verlangen nach Errichtung der für alle gleichen Grundschule nur die ungeklärte Form ist, in der sich die innere Notwendigkeit einer prinzipiellen Vereinheitlichung der nationalen Jugenderziehung zunächst Ausdruck verschafft hat. Was mehr oder weniger alle bewegt, ist der lebensvolle Drang nach einer objektiven Bildungsgrundlage für die geistige und sittliche Einigung der Nation, und das ist nun die bedeutsame Frage, ob die Verwirklichung der Gleichheitsschule das wahrhaft geeignete Mittel für die Erreichung jenes höheren Zweckes ist.

Wie die Sache heut steht, wird bald das soziale Interesse, bald dasjenige der Nützlichkeit, bald auch dasjenige der Hebung des Lehrerstandes für die Neuorganisation des Schulwesens auf dem Fundament der gemeinsamen Grundschule angegeben. Dringt man jedoch in das wahre Wesen dieser erziehungspolitischen Angelegenheit ein, so zeigt sich, daß die endgültige Entscheidung darüber von keinem jener sekundären Zwecke abhängig gemacht werden darf, sondern allein von dem Hauptprinzip der einheitlichen Nationalerziehung. Danach steht aber zunächst nur das eine unbedingt fest, daß alle die besonderen Schulsysteme nicht mehr wie bisher nur äußerlich miteinander verknüpft werden dürfen, sondern daß sie durch eine zentrale Bildungsidee zu einem organischen Ganzen vereinigt werden müssen. Aus dem bloßen Schulaggregat muß ein Schulorganismus werden!

Ist dies aber das Hauptprinzip, so wird nunmehr zweitens die Frage zu entscheiden sein, ob die Errichtung der Gleichheitsschule durch jenen obersten Zweck notwendig geboten oder aber ihm widersprechend ist.

## II.

Zunächst steht die Möglichkeit, das Schulwesen eines Volkes so einzurichten, daß alle Kinder ausnahmslos die gleiche Grundschule durchzumachen haben, physisch jedenfalls außer Frage; denn in manchen Ländern ist man ja wirklich dazu übergegangen. Ob es aber der Idee einer wahrhaft staatsbürgerlichen Erziehungspolitik entspricht, nach einem so abstrakten, sozial-rationalistischen Bildungsideal zu verfahren, das bedarf doch trotz aller scheinbaren Verständigkeit dieses Strebens einer sehr gründlichen Prüfung. Völker, deren Leben entweder überhaupt noch keine feste geschichtliche Richtlinie hat oder bei denen sie nur in geringem Maße entwickelt ist, mögen immerhin nach einem solchen ausgeklügelten Vernunftrezept verfahren. Da aber, wo sich in der Volksseele ein eigenwesiges geschichtliches Ethos herausgebildet hat, würde das ganze Geistesleben eine schwere Erschütterung erfahren, wenn die Pflege der Nationalerziehung nicht mehr aus dem Prinzip der eigenen bodenständigen Lebensgesittung bestimmt würde. Das erste, was bei jeder ernsthaften Mitarbeit an der Lösung der pädagogischen Aufgaben gewissenhaft bedacht werden muß, ist dies, daß der Zusammenhang mit dem geschichtlichen Werdegange des nationalen Bildungsprozesses lebenskräftig gewahrt bleibt.

Wie aber ist unter diesem Gesichtspunkte dann die Forderung der Einheits- oder Gleichheitsschule zu beurteilen? Entspricht ihre Einführung tatsächlich einer inneren Notwendigkeit des bisherigen Entwicklungsverlaufs, oder ist sie m. a. W. die unerläßliche Bedingung für die Erreichung des Hauptzieles der staatsbürgerlichen Pädagogik, das in dem Prinzip einer erzieherischen Fundamentierung der geistigen Nationaleinheit erkannt wurde? — Soll hierauf eine unzweideutige, einzig und allein auf das Wesen der Sache gegründete Antwort gegeben werden, so muß dreierlei vorweg gesagt werden: 1. die Gleichheitsschule würde nicht die Grundlage für die geistige Einigung, sondern für die geistige Zersplitterung der Nation abgeben; 2. würde sie nicht zu einer organischen Entfaltung, sondern zu einer mechanischen Bindung des gesamten Schulwesens führen, und 3. endlich würde sie die Vergewaltigung eines der heiligsten Lebensgüter, eine Vergewaltigung der Freiheit der Familie, zur Folge haben. Die Idee der Gleichheitsschule ist kein Erzeugnis eines echten, wahrhaft sozialen Humanitätsgeistes.

Es soll ausdrücklich anerkannt werden, daß die gutgemeinte Absicht unter den Anhängern der Gleichheitsschule besteht, durch deren Einführung die sozialen Hemmnisse einer einheitlichen Gestaltung des nationalen Geisteslebens zu beseitigen. Das Schlimme ist nur dies, daß dadurch gerade das Gegenteil von dem erzielt werden würde, was

man erreichen will. Und dies hat nun seinen tieferen Grund darin, daß der Ansatz für die Verwirklichung jenes Zweckes von vornherein falsch gewählt worden ist. Die Natur der Gleichheitsschule widerspricht dem organischen Einheitszweck.

Um diesen Irrtum aufzudecken, muß daran erinnert werden, daß alle wahre Jugendbildung auf dem Zusammenwirken zweier Grundfaktoren beruht: auf dem des Unterrichtes und auf dem der Erziehung. Hat der Unterricht die Entfaltung der individuellen Geisteskräfte zu ermöglichen, so hat die Erziehung vielmehr die Grundkraft der sozialen Gesittung zu erwecken und zu befestigen. Wir Menschen sind gleich in bezug auf die Bestimmung als sittliche Wesen überhaupt, aber ungleich nach dem Maß unserer individuellen Kraftbestimmtheit. Zur Erzeugung der wahren Humanität muß sich daher das individuelle mit dem sozialen, das ungleiche mit dem gleichen Lebenselement auf das innigste vereinigen, aber so, daß bei allem individuellen Handeln stets der soziale Gemeinschaftszweck mit verwirklicht wird. Erst durch diese Verbindung beider Elemente erhebt sich der Mensch vom sinnlichen Individuum zur sittlichen Persönlichkeit, und eine solche ist er demnach nur, wenn er die sozialethische Wesensgleichheit zum Bestimmungsmaß der individuellen Selbstbetätigung macht. Beides, nämlich Individualität und Sozialität, muß also zur Erzeugung der sittlichen Persönlichkeitsbildung in eins wirken, und zwar in der Weise, daß die gattungsmäßige Gleichheitsbestimmtheit die unaufhebbare Grundlage, die individuelle Ungleichheit dagegen lediglich das Prinzip ihrer organischen Gliederung abgibt. Jenes wesenhafte Gleichheitselement macht somit die überragende Grundmacht des sittlichen Lebens aus, und daraus leiten sich infolgedessen auch alle höheren Lebenszwecke ab; das Element der individuellen Ungleichheit dagegen dient nur der Art ihrer allseitigen Verwirklichung und lebensvollen Gliederung. Sittliche Persönlichkeitsbildung ist die positive Aufhebung des Gegensatzes zwischen den Faktoren der generellen Gleichheit und der individuellen Ungleichheit.

In der Anwendung auf die Pädagogik folgt nun daraus, daß die Erziehung es ist, die der Einheitsbildung des Gemeinschaftswillens einen festen Träger zu geben hat; daß dagegen der Unterricht die Aufgabe hat, der Ungleichheit der individuellen Kräfte die Selbstbetätigung möglich zu machen. Die Erziehung vereint; der Unterricht differenziert. Gegenstand der Erziehung ist die Wesensgleichheit aller, d. h. die Bildung des Grundwillens einer Volksgemeinschaft; der Gegenstand des Unterrichtes jedoch ist die Erweckung und Bildung des vielseitigen Interesses als Unterlage für die organische Entfaltung der individuellen Ungleichheit. Erwägt man dies, so muß sofort in die Augen springen, wie völlig verkehrt es ist, das Einheits-

prinzip für den Organismus des nationalen Schulwesens dem Element des Unterrichts, statt dem Element der Erziehung zu entnehmen. Gerade dies wollen aber die Anhänger der Gleichheitsschule. Sie glauben dadurch, daß alle Kinder die ersten sechs Schuljahre hindurch die gleiche Unterrichtsanstalt durchmachen müssen, eine einheitliche Nationalerziehung erzeugen zu können. Darin liegt aber der tötliche Widerspruch, daß der Unterricht als der Bildungsfaktor der persönlichen Ungleichheit widernatürlicherweise zum Einheitsprinzip der nationalen Erziehungsarbeit gemacht wird! Man will die Vereinheitlichung der verschiedenen Schulsysteme also darauf gründen, daß die ganze Jugend zunächst den gleichen Unterricht empfange, und daß weiterhin die Organisation aller darüber hinausführenden Schulen nach dem Verhältnis zu dieser Grundschule bestimmt werde. So sollen auch alle höheren Schulen sich nicht mehr als ein eigentümliches und wesentliches Organ aus der Grundidee der Nationalbildung selbständig entwickeln, sondern sie sollen lediglich mit Rücksicht auf das von der Vorstellung der Gleichheitsschule abgeleitete Unterrichtsprinzip als Bestandteile einer mechanischen Einheit konstruiert werden. Sieht man sich dann aber diesen Mechanismus genauer an, so zeigt sich, daß seine gerühmte Einheit durch die bloß äußere Beziehung der Unterrichtsanstalten aufeinander notwendig eine innere Zersplitterung und Zersetzung des Geisteslebens zur Folge haben würde. Denn nur die Grundschule selbst würde die ganze Jugend in einer äußeren Bildungseinheit zusammenhalten; je weiter aber in den sich daran anschließenden Bildungsanstalten darüber hinaus fortgeschritten wird, desto größer werden auch die Differenzen zwischen den Zöglingen der verschiedenen Schularten. Die Geister strömen dann immer weiter auseinander und lösen die in der Unterschule gepflegte Einheit von Stufe zu Stufe mehr auf. Die von der Gleichheitsschule aus bestimmte mechanische Einheit des ganzen Schulsystems würde in Wahrheit nicht die Befestigung, sondern die stetig zunehmende Zersetzung der geistigen Nationaleinheit zur Folge haben.

2. Die weitere Folge jenes mechanischen Gleichheitsprinzips wäre aber die, daß die gesunde Gliederung unseres staatsbürgerlichen Schulwesens dadurch nicht nur nicht gefördert, sondern geradezu unmöglich gemacht würde. Denn, wenn es zur Natur eines wahrhaft organischen Gebildes gehört, daß dessen Besonderungen nicht bloß mechanische Teile des Ganzen sind, sondern vielmehr Glieder, die selber dieses Ganze auf eigentümliche Weise darstellen, so ist das auf die Gleichheitsschule zu gründende System nichts weniger als ein solcher Organismus. Nicht nur die höhere Schule, sondern ebenso auch die Mittelschule und die Volksschule würde aufhören ihr eigenes Leben zu führen und das Ethos der Nation auf selbständige Weise zu bilden. Ja, gerade die Volks-

schule würde am meisten darunter zu leiden haben, weil ihr alles irgendwie tüchtigere Schülermaterial entzogen werden würde, um einer gehobenen Schule überwiesen zu werden; sie würde dadurch auf ihrer oberen Stufe in einem äußerst beklagenswerten Grade geistig und sittlich verarmen. Auf Kosten der Grundschule würde also der alte Ruhm dieser unserer Volksschule als Ganzes völlig verblassen, weil von ihr eine nennenswerte Wirkung über jenen sechsklassigen Unterbau hinaus überhaupt nicht mehr ausgehen würde. Ihre eigene, innere Entwicklung würde geknickt werden, um die allgemeine Grundschule zum Bestandteil einer mechanischen Verknüpfung aller Schulsysteme zu machen. Die Errichtung der Gleichheitsschule müßte notwendig die Verkümmerung unserer Volksschule zur Folge haben.

Nicht minder nachteilig würde die Durchführung dieser Bestrebungen aber weiterhin die Entwicklung der mittleren und höheren Schulen beeinflussen. Auch sie würden ihre eigenwertige Bewegungsfreiheit verlieren und dem Zwang der mechanischen Einheitsbestimmung unterliegen. Für die Mittel- oder Bürgerschulen gilt das in so hohem Maße, daß die Anhänger der Gleichheitsschule bereits offen erklärt haben, daß jene Anstalten als selbständige Gebilde überhaupt keine Berechtigung mehr hätten, sondern nur noch als eine Art Fortsetzung der Volksschule in Betracht kommen dürften. Die ganze Entwicklung dieser Mittelschulen von A. H. Francke und Semler an, wie sie dann in ihrem weiteren Verlaufe über Hecker zu Spilleke und Mager bis zu der jüngsten Neuordnung führt, würde trotz aller geschichtlichen Bedeutung als etwas Rückständiges wieder auszuscheiden sein. Die Einführung der Gleichheitsschule bedeutet das Ende der Mittelschule.

Zwar nicht ihr Dasein, aber doch ihre Freiheit würde endlich auch die höhere Schule verlieren. Sie könnte ihren Lehrplan fortab nicht mehr selbständig aus der Natur ihres eigenen Wesens entwickeln, sondern müßte sich grundsätzlich den ihr durch die Gleichheitsschule auferlegten Bedingungen anpassen. Nicht sie hätte mehr darüber zu wachen, wann der fremdsprachliche oder mathematische Unterricht am besten zu beginnen hätte und wie das geschehen müsse, sondern sie wäre gezwungen, alles dies von der Art der Vorbildung in der Grundschule abhängig zu machen. Die Richtung des höheren Schulwesens würde also nicht mehr von innen her und im Dienste des Ganzen bestimmt werden, sondern sie würde von vornherein durch die notwendige Rücksichtnahme auf das einseitige Gleichheitsprinzip eine gebundene Marschlinie empfangen. Selbstverständlich würde ihr dann auch das Recht zu nehmen sein, sich ihr Schülermaterial mit Rücksicht auf die elementaren Vorkenntnisse selbst heranzubilden. Es wäre unumgänglich, daß die Vorschule wieder abgeschafft werden müßte. Wie aber steht es damit? — Bei rein abstrakter Betrachtung kann es gar keinem

Zweifel unterliegen, daß die höheren Schulen zur Not auch ohne Vorschule auskommen könnten, wie es ja hier und da bereits geschieht. Aber nicht auf diese Möglichkeit an sich kommt es an, sondern auf die wahre, innere Zweckmäßigkeit. Nur diese darf darüber entscheiden; und, um darüber Klarheit zu schaffen, muß etwas tiefer ausgeholt werden. Wer sich mit jener Frage befassen will, muß vor allen Dingen scharf auseinander zu halten vermögen, ob und wie sich das Lehrverfahren der höheren Schule grundsätzlich von dem der anderen Schularten unterscheidet. Läßt man diesen Gegensatz nicht, wie es leider meistens geschieht, völlig außer Acht, so zeigt sich, daß das Lehrverfahren der unteren und mittleren Schulen in der Hauptsache auf die Verstandesbildung für den Erwerb von Kenntnissen gerichtet ist, dasjenige der höheren dagegen auf Erkenntnisbildung. Kenntnisse und Erkenntnisse sind nun darin voneinander verschieden, daß jene nur auf das Verständnis und die Verwendbarkeit eines bereits Erkannten gehen, diese dagegen auf die Nacherzeugung des Erkennens selber. Die Vorbildung zu dieser genetischen Erkenntnis der natürlichen und geschichtlichen Tatsächlichkeit ist aber die eigentümliche Aufgabe des höheren Schulunterrichtes und erfordert somit ein wesentlich anderes Lehrverfahren als dasjenige, welches bloß auf den Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten gerichtet ist. Ist dies erst einmal begriffen, so wird es auch durchsichtig, daß die höhere Schule von dem inneren Triebe ergriffen werden muß, den ihr vorausgehenden Erwerb der erforderlichen Elementarkenntnisse gleich von Anfang an mit der von ihr selbst zu leistenden Erkenntnisvorbildung in eine organische Beziehung zu setzen. Dieser lebendige Organisationsbetrieb, das Ganze der Jugendbildung in der ihrem Wesen gemäßen Form auszugestalten, ist also, von allen anderen Motiven abgesehen, der wahrhaft durchschlagende Grund, der die höhere Schule von innen heraus zur Angliederung der Vorschule genötigt hat. Die Vorschule ist kein Produkt der einseitigen Standesbildung, sondern ein organisches Erzeugnis der auf Erkenntnisunterricht abzielenden höheren Lehranstalten.

Der Hauptgrund aller auf die Abschaffung der Vorschule gerichteten Bestrebungen ist denn auch nicht pädagogischer, sondern sozialistischer Natur. Gerade diejenigen, welche sonst die Freiheit der Schule am lautesten betonen und besonders alle kirchlichen Einflüsse ausgeschaltet wissen wollen, tragen gleichwohl nicht das geringste Bedenken, die große Errungenschaft der organischen Selbstbestimmung unseres staatsbürgerlichen Schulwesens wiederum dem Druck einer anderen gesellschaftlichen Macht hinzuopfern, nämlich dem der mechanischen Durchführung des sozialistischen Gleichheitsprinzips. Eben deswegen verdient auch die geplante Grundschule nicht Einheits-, sondern Gleichheitsschule genannt zu werden. Denn nicht von der national-

pädagogischen Einheits-, sondern von der Gleichheitsidee ist diese ganze Bewegung entfacht worden, und es ist offen eingestanden worden, daß eine solche allgemeine Grundschule trotz schwerwiegender pädagogischer Bedenken lediglich um der sozialistischen Interessen willen errichtet werden müsse. Welche gefährliche Utopie ist es aber, den sozialen Ausgleich der Stände und Klassen durch das Zwangsmittel der Gleichheitsschule erreichen zu wollen! Denn, wenn es wirklich dahin käme, daß die ganze Jugend unseres Volkes, von den Fürstenkindern an bis zu den Proletarierkindern hinab, sechs Jahre lang in derselben Schule beieinander säßen, so würde doch gerade dies die Folge davon sein, daß das Bewußtsein der Standesunterschiede sich nicht erst auf der Höhe des Lebens bemerkbar machte, sondern daß es, grausam genug, schon in der sonnigen Jugendzeit künstlich wachgerufen würde. In jeder Schulklasse würden sich, ohne daß es der Lehrer verhindern könnte, streng gesonderte Standesgruppen bilden, und die Feindseligkeit der sozialen Klassengegensätze würde dadurch nicht gemildert, sondern schon auf der Kinderschule in einer geradezu verderblichen Weise großgezüchtet werden. Mit der Abschaffung der Vorschule und der Einführung der Gleichheitsschule würde gerade das Gegenteil von dem erreicht werden, was beabsichtigt wird: es würde kein Ausgleich der Standesunterschiede dadurch erwirkt werden, sondern gerade umgekehrt eine schärfere, schon im Jugendalter beginnende Spannung.

Zu diesem einen Grundübel würde sich aber sofort noch ein anderes gesellen. Um ihre Kinder gerade in den ersten Schuljahren nicht allzuweit von der Lebensgesittung des elterlichen Hauses zu entfernen, würden die vornehmen Stände sofort wieder alle Hebel in Bewegung setzen, daß ihrem Familiengeist durch Einrichtung von Privatschulen, Privatzirkeln und Hausunterricht Genüge geleistet würde. Damit wäre sodann der ganze Ertrag eines mehr als hundertjährigen Bemühens um die allgemeine Einbürgerung des öffentlichen Schulwesens wiederum rückgängig gemacht, und der kümmerliche Notbehelf der privaten Vorbildung würde abermals eine solche Ausdehnung gewinnen, daß die volle Entwicklung der staatsbürgerlichen Nationalerziehung dadurch auf lange Zeit hin, wenn nicht für immer, gehemmt würde. Wer aber glaubt, daß dieses erneute Aufwuchern des Privatschulwesens durch Zwangsgesetze verhindert werden könnte, der verlangt damit nicht mehr und nicht weniger, als daß der Staat der Freiheit von neuem in einen Staat der Gewalt verwandelt würde, d. h. einen solchen, der ein Grundrecht der Familie und ihres erzieherischen Geistes zerstörte. Die öffentliche Erziehung kann sich nicht durch Zwang, sondern nur durch ihr inneres, geistiges Schwergewicht durchsetzen. Dazu ist aber ein organisches Einheits- und

nicht ein mechanisches Gleichheitsprinzip erforderlich. Zu einer einheitlichen Organisation des öffentlichen Schulwesens gehört, daß seine Anstalten allgemein oder allen zugänglich seien, nicht jedoch daß alle eine gleiche Anstalt besuchen. Wieviel richtiger als die gegenwärtigen Anhänger der Gleichheitsschule hatte das preußische Unterrichtsministerium schon vor hundert Jahren den Kern der Sache erfaßt, als es den Grundsatz aufstellte: „Diejenigen Schulen sind öffentliche und allgemeine, welche die allgemeine Bildung des Menschen an sich bezwecken, aus öffentlichen Mitteln vom Staate unmittelbar oder mittelbar erhalten resp. beaufsichtigt werden und jedem unter bestimmten Bedingungen offen stehen." Der Staat hat alles getan, was er vernünftigerweise tun kann, wenn er alle Anstalten seines lebendig gegliederten Schulsystems allen unter denselben Bedingungen erschließt, und wenn er überdies in dem weitesten Maße soziale Vorkehrungen dafür trifft, daß auch die Kinder der ärmeren Klassen denjenigen Lebensberuf zu ergreifen vermögen, welcher der wahren Natur ihrer geistigen, sittlichen und individuellen Gesamtkraft gemäß ist. Würde er aber darüber hinausgehen und jeden zwingen, in den ersten sechs Schuljahren dieselbe öffentliche Unterrichtsanstalt wie jeder andere durchzumachen, so würde er damit die familiäre und persönliche Freiheit in einer seiner sittlichen Natur widersprechenden Weise vergewaltigen. Eine solche öffentliche und allgemeine Anstalt, die „jedem unter bestimmten Bedingungen offen steht", ist aber auch die Vorschule; und da sie überdies ein organisches Gebilde des höheren Schulwesens ist, so handelt der Staat als wahrhaft nationaler Erziehungsstaat, wenn er sie gegen den Doktrinarismus der sozial-mechanischen Gleichheitstheorien mit fester Hand schützt. Abschaffung der Vorschule hat notwendig das allgemeine Wiederaufleben des Privatschulwesens zur Folge, und das bedeutet nichts anderes als die Gefährdung der Nationalerziehung.

Auf das Ganze hin angesehen, würde also die Verwirklichung der Gleichheitsschule dahin führen, daß sowohl die Volksschule, wie die mittlere und höhere Schule fortab nicht mehr imstande wären, sich als selbständige Glieder des staatsbürgerlichen Schulorganismus zu entfalten. Das wäre aber das Werk einer durchaus ungesunden Pädagogik. Denn das segensreiche Gedeihen der Nationalgemeinschaft beruht gerade darauf, daß ihr geistiges Volksleben von der Idee einer mannigfaltigen und kraftvollen Gliederung, nicht aber von der Doktrin der sozialistischen Gleichmacherei beherrscht wird. Gehört aber dazu, daß ein jedes dieser Glieder seiner eigentümlichen Natur gemäß, die an sich wesensgleiche Nationalgesittung selbständig gestalte, so wäre es im Hinblick auf die Nationalerziehung einer der verhängnisvollsten Fehler, wenn die lebenskräftige Selbstentwicklung der Hauptschul-

arten, nur um sie allesamt zu einer mechanischen Einheit zu verknüpfen, fortab unterbunden würde. Gewiß sollen die niederen, mittleren und höheren Schulen auch äußerlich möglichst einander angepaßt werden; nie aber darf dieses Bestreben dabei die Hauptsache aus dem Auge verlieren, daß die eine wie die andere ein selbständiges Ganzes in sich bleibt. Die Volksschule muß in nicht geringerem Maße wie das Gymnasium von dem Stolz beseelt sein, das nationale Ethos in ihrer eigenwüchsigen Weise zum Gegenstand der Bildungsarbeit zu machen!

3. Vielleicht aber das Ungeheuerlichste, das uns durch die Einführung der Gleichheitsschule beschert würde, wäre die sich unvermeidbar damit aufdringende Vergewaltigung der familiären und persönlichen Freiheit. Nicht mehr die Familie soll fortab zu bestimmen haben, welchem Beruf die Kinder zugeführt werden sollen, sondern die Entscheidung darüber soll abhängig gemacht werden von dem Bildungsergebnis, das sich beim Abschluß der Elementarschule dem Lehrer zu erkennen gegeben hat. Danach sollen dann, unter Ausschaltung aller anderen Lebensbedingungen, nur diejenigen Schüler einer höheren Schule überwiesen werden, die lediglich für den Unterrichtsbetrieb der elementaren Grundschule eine hervorragende Begabung gezeigt haben, und zwar soll auf Grund dieser Beurteilung sogleich auch ausgemacht werden, welche Art der sich an die Gleichheitsschule anschließenden Lehranstalten sie weiterhin zu besuchen haben. Der Beanlagung für den Elementarunterricht der Gleichheitsschule soll also das Kriterium entnommen werden, ob ein Schüler auch über die ersten sechs Jahre hinaus in der Volksschule verbleiben muß, oder ob er von da ab auf eine mittlere oder höhere Schule überzugehen hat. So fordert es die sozial-rationalistische Konsequenz, und alle mildernden Abschwächungsvorschläge dieser Gewaltpädagogik können nur die große Gefahr verschleiern, in die unser nationales Bildungswesen dennoch zuletzt durch das mechanistische Prinzip der Gleichheitsschule gestürzt würde. Wer diese will, muß auch alle die gewaltsamen Folgerungen wollen, die sich notwendig daraus ergeben. Halbheit hat noch niemals Bestand gehabt.

Einen solchen Eingriff in ihre Urrechte darf sich aber die deutsche Familie nie und nimmer gefallen lassen. Dem in ihr tätigen Geist der unmittelbaren Erziehung muß in letzter Linie doch immer die Bestimmung des Bildungszieles der Jugend überlassen bleiben, und die Familie darf sich die sittliche Verantwortung dafür von keiner anderen Macht aus der Hand nehmen lassen. Entäußerte sie sich dieser Pflicht, so hörte sie damit auf, Familie im wahrhaft sittlichen Sinne zu sein. Und sollte es denn wirklich schon vergessen sein, daß Pestalozzi gerade um der Erfüllung dieser Aufgaben willen die erzieherische Belebung des Familiengeistes forderte? Die öffentliche Schule kann nur die

allgemeinen Bedingungen feststellen, unter denen die Aufnahme in eine höhere Lehranstalt erfolgen darf, und es wird gut sein, wenn diese Bedingungen streng sind. Ob aber, wenn diesen Anforderungen Genüge geleistet wird, der auf einer solchen Schule einzuschlagende Bildungsweg der richtige für das betreffende Kind ist, das wird im tiefsten Grunde immer eine Sache der göttlichen Vorsehung bleiben, und es ist die heilige Pflicht der Familie, sich für die Kinder zum lauteren Organ einer solchen höheren Fügung zu machen. Daß hier der rechte Weg für die Bildung der Jugend gefunden werde, dazu soll allerdings auch der Lehrerstand durch seinen wohlerwogenen Rat mitwirken; aber eine positive Entscheidung darüber zu treffen, wird er nicht auf sich nehmen können noch dürfen, und er wird eine solche stets der Familie überlassen müssen. Ein absolut sicheres Bestimmungsmaß gibt es hierfür überhaupt nicht. Das aber wäre das Allerschlechteste, wenn bereits nach dem Ausfall der Leistungen in der elementaren Gleichheitsschule über die Familie hinweg verfügt würde, welchen weiteren Bildungsgang ein jedes Kind einzuschlagen habe. Es würde sich, wie jeder erfahrene Pädagoge weiß, auch hier zeigen, daß viele von den besten Elementarschülern nachher höheren Ansprüchen gegenüber oft völlig versagen, und umgekehrt, daß sehr viele der tiefangelegtesten Köpfe vielfach erst später, nicht selten erst mit dem Übergang zur männlichen Reife den Reichtum ihrer Gaben entfalten. Daher ist es eine der verhängnisvollsten Phrasen, zu behaupten, daß vermittels der Grundschule „dem Talente freie Bahn" geschaffen würde. Vielmehr müßte, wenn die Bestimmung über die Weiterbildung in ihre Hand gelegt würde, es notwendig dahin kommen, daß in erheblich größerem Umfange als jetzt echte Begabungen niedergehalten, unechte emporgehoben würden. Sollte die Gleichheitsschule nach den Ergebnissen der Elementarbildung darüber zu befinden haben, ob und welche höhere Bildungsanstalt ein jedes Kind zu besuchen habe, so würde das in einer erschreckend großen Anzahl von Fällen bedeuten: „Förderung der scheinbaren auf Kosten der wahren Talente!" — —

Aus alledem erweist sich also, daß das Dogma der Gleichheitsschule zwar im letzten und tiefsten Grunde dem schöpferischen, auf die Erzeugung der geistigen Nationaleinheit gerichteten Triebe entsprungen ist, daß sie sich aber in dem Streben nach der Verwirklichung dieser Einheitsidee von einem falschen, unpädagogischen Prinzip hat ergreifen lassen. Die Gleichheitsschule würde keine Grundlage abgeben für die geistige Einigung, sondern für die geistige Zersplitterung der Nation. Wie sie gedacht ist, wäre sie um der ihr vorschwebenden sozialen Gleichheit willen ein verhängnisvolles Zerstörungswerk der staatsbürgerlichen Freiheit, und zwar sowohl der Freiheit der Bildung, wie derjenigen der Familie und der Persönlichkeit. Aus diesem Grunde

verdient die Erklärung, die der preußische Kultusminister in der Sitzung des Abgeordnetenhauses vom 4. Mai 1914 abgegeben hat, volle und warme Zustimmung, in der er sich dahin aussprach: „Es ist wenigstens zweifelhaft, ob diese Schule jemals bei uns wird eingeführt werden können. Noch zweifelhafter ist es, ob sie zum Segen unseres Volkes gereichen würde. Unzweifelhaft aber ist, daß ihre Einführung unter den gegenwärtigen Verhältnissen und in der übersehbaren Zukunft einfach eine Unmöglichkeit ist." Daß es so ist, hat sich auch aus den vorgetragenen Erwägungen ergeben. Aber diese negative Behandlung der Doktrin von der Gleichheitsschule genügt doch allein nicht. Soll der immer weiter um sich greifenden Verwirrung Einhalt getan werden, so wird es erforderlich sein, die besonnenen Gemüter wenigstens mit einer kurzen Andeutung von dem falschen Einheitsprinzip ab- und zu dem wahren hinzulenken. Es ist die Zeit heraufgekommen, wo das Bildungswesen unseres Volkes nicht länger einem unklaren und willkürlichen Experimentieren überlassen bleiben darf.

## III.

Die nationalpädagogische Zentralidee, von der sich unser Volk ergriffen sieht, verlangt also, daß dem nationalen Geistesleben in dem Unterrichts- und Erziehungswesen eine einheitliche Grundlage gegeben werde. In der so formulierten Forderung ist schon der irrigen Meinung begegnet, als ob es darauf ankäme, daß alle in tötlicher Einerleiheit dasselbe glauben, wissen und erstreben sollen. Nicht das also kann der wahre Sinn der geistigen Einheitsidee sein. Was die Natur der nationalen Einheitsbestrebungen verlangt, ist nur dies, daß die Selbstbetätigung der verschiedenen Individuen und der verschiedenen sozialen Interessenmächte sich auf der Basis der gleichen Gesittungsbildung vollziehen und sich von ihr aus und ihr gemäß frei bestimme. Die Nation muß sich also bewußt werden, daß sie im Ganzen und in jedem ihrer Glieder durch ein gemeinsames Ethos bestimmt werde, und daß sie die unendliche Fülle und den Reichtum dieser sittlichen Urbestimmtheit in der persönlichen Besonderung immer lebensvoller auszugestalten habe. Wo aber vergegenwärtigt sich uns dieser nationale Grundwille in eigener, konkreter Gestalt? Nirgend anders, wie bereits anfänglich gesagt wurde, als in dem zur persönlichen Selbständigkeit erhobenen Staatswillen. Insofern dieser aber der einheitliche Grundwille der Gesamtnation ist, wird der Nationalstaat dadurch zum durchgebildeten Gesittungsstaat. Dieses so repräsentierte Grundethos eines staatsbürgerlichen Volkes ist als solches zugleich das Fundament der einheitlichen und allgemeinen Nationalerziehung. Es gibt kein anderes nationalpädagogisches Einheitselement als den vorhandenen Geist der Staatsgesittung.

Daraus wird es auch verständlich, weshalb der Staat selber ein Erzieher im großen, d. h. Schöpfer eines staatsbürgerlichen Bildungswesens werden mußte. Denn um das in ihm verselbständigte Grundethos der Nation lebendig zu erhalten und weiterzubilden, ist er genötigt, die Schule zum allgemeinen und öffentlichen Organ dieses Bildungsprozesses zu machen, damit der ihm eigene Grundwille so in der ganzen heranwachsenden Jugend immer wieder von neuem entfacht und zur Grundbestimmtheit der nationalen Lebensgemeinschaft entwickelt werde. Weiter folgt sodann daraus, daß das erzieherische Bildungsideal weder ohne weiteres irgend einer philosophischen Theorie der Ethik zu entnehmen ist, noch bloß in so unbestimmten Zielen wie „allgemeine Menschenbildung", „Charakterstärke der Sittlichkeit" oder „Selbsttätigkeit im Dienst des Guten, Wahren, Schönen" bestehen darf, sondern daß es kein anderes sein kann als das ganz bestimmte, im Staat objektivierte Ethos der Nationalgemeinschaft. Endlich aber ergibt sich unbedingt aus dem Wesen des staatsbürgerlichen Bildungszweckes der Satz: nicht die Gleichheit des Grundunterrichtes, sondern die Gleichheit der öffentlichen und allgemeinen Grunderziehung muß das Prinzip für die geistige Einigung der Nation abgeben. Nur die sittliche, nicht die intellektuelle Bildung kann ein ganzes Staatsvolk zu einer nationalen Geistesgemeinschaft verbinden. In der Entfaltung der intellektuellen Kräfte, mit der sich der Unterricht zu befassen hat, kommt gerade der Faktor der persönlichen Ungleichheit zum Ausdruck, und darum ist es ein Widerspruch in sich selbst, die Einheit der Nationalerziehung durch die gesetzliche Einführung einer gleichen Unterrichtsschule erreichen zu wollen.

Was also muß geschehen, wenn das nationalpädagogische Einheitsproblem nach der Lage der Dinge heut eine unaufschiebbare Lösung verlangt? Darauf ist zu antworten, daß dies von der Erfüllung dreier Bedingungen abhängt, deren erste erziehungspolitischer, die zweite erziehungsunterrichtlicher und die dritte erziehungswissenschaftlicher Natur ist.

1. Wenn der Staat dazu fortgeschritten ist, daß er nicht bloß der Träger der regierenden und militärischen, sondern auch der geistig-sittlichen Grundeinheit des Volksganzen zu sein hat, so genügt es auch nicht mehr, daß er die verschiedenen Schularten in ihrer Besonderung nebeneinander bestehen läßt, sondern daß er sie zu einem einheitlichen, von einem gemeinsamen Prinzip belebten Organismus verknüpft. Auch unter derselben Verwaltungsobrigkeit ist ein Schulwesen immer noch in einem unvollkommenen Zustande, solange nicht die Ordnung der niederen, mittleren und höheren Schulen von einer obersten, klar erkennbaren Grundidee zentral bestimmt wird. Einen solchen nationalen

Erziehungsorganismus zu stiften, war schon nach den Freiheitskriegen das Bestreben der preußischen Schulverwaltung; aber die Schwierigkeiten, die hier zu überwinden waren, sind bis heut noch nicht völlig beseitigt. Wenn jedoch dieses große Werk nunmehr endlich zustande gebracht werden muß, so steht nach dem Gesagten das eine unverrückbar fest, daß der Zusammenschluß aller Schularten zu einem lebensvollen Ganzen nur auf der Basis der Erziehung, nicht aber auf der des Unterrichtes erfolgen kann. Alle Schüler aller Schularten müssen zu persönlichen Vertretern des einen, gleichen Nationalethos erzogen werden. Dadurch und nur dadurch kann der geistige Ausgleich der sozialen Gegensätze erreicht werden. Darum muß der Staat, wenn er hier ein organisches Ganze schaffen will, alle Schulen grundsätzlich zu Erziehungsschulen machen. Bisher aber sind sie trotz aller lauten Betonung des Erziehungszwecks dennoch in erster Linie Unterrichtsschulen, und im Vordergrunde steht die fachunterrichtliche Wissensbildung, nicht die erziehungsunterrichtliche Persönlichkeitsbildung. Wie stark dies noch vorwirkt, ergibt sich eben daraus, daß selbst hervorragende Vertreter der Pädagogik dem Irrtum verfallen konnten, das nationalgeistige Einheitsproblem könnte durch das Mittel einer für alle gleichen elementaren Unterrichtsschule gelöst werden. Drängt demnach heut alles danach, der Nation auch eine objektive Grundlage ihrer geistigen Einigung zu geben, so muß die bloß äußerliche Vereinigung der verschiedenen Schularten unter ein und derselben Verwaltung zu einem lebendigen Schulorganismus ausgestaltet werden, und ein solcher ist nur möglich, wenn der Gesittungsgeist des Staates zum gemeinsamen und obersten Bildungszweck sowohl der niederen, wie der mittleren und höheren Schulen erhoben wird. Das erziehungspolitische Motiv des Nationalstaates verlangt die organische Vereinheitlichung des ganzen Schulwesens auf Grund eines gleichen Gesittungs-, aber nicht auf Grund eines gleichen Unterrichtsprinzips.

2. Die Idee der sittlichen Bildung ist für das öffentliche Schulwesen demnach der höchste, alles einigende Grundfaktor, aber er ist nicht der einzige Bildungsfaktor. Käme jener allein in Frage, so brauchte auch der Staat nur eine, für alle gleiche Erziehungsanstalt zu schaffen, in welcher jeder dieselbe Bildung wie jeder andere empfinge. Das aber wäre der Tod alles individuellen Geisteslebens und damit auch der Tod der Staatsindividualität. Mit der sittlichen Gleichheit ist jedoch zugleich die intellektuelle Ungleichheit von Ewigkeit her in dem Wesen der Persönlichkeit wirksam; und, da diese intellektuelle Bildung Sache des Unterrichtes ist, so muß es deswegen auch in jeder höheren Nationalgemeinschaft notwendig verschiedene Unterrichtsanstalten geben, die mit einer gleichen sittlichen Erziehung einen der intellektuellen

Ungleichheit Rechnung tragenden Unterricht gewähren. Der Unterricht ist es demnach, der auf dem Boden der sittlichen Gleichheit individuelle Mannigfaltigkeit der Bildung ermöglicht. Nur so kann die Allgemeinheit mit der individuellen Besonderheit, die Gleichheit mit der Ungleichheit zu einem lebendigen Ganzen organisch vereinigt werden. Danach muß also jede Schulart demselben Zweck der nationalen Persönlichkeitsbildung dienen, aber auf intellektuell verschiedene Weise. Erst hiernach gliedern sie sich selbständig in niedere, mittlere und höhere Schulen, deren jede das ihnen allen gemeinsame Gesittungsziel nach dem Maß ihres besonderen Unterrichtszweckes auf völlig selbständige Weise zu erstreben hat. Die Volksschulen dürfen daher nicht die höheren Schulen und diese wiederum nicht jene in ihrer eigenwesigen Bildungsarbeit stören, sondern sie müssen sich als lebenskräftige Glieder des einheitlichen Bildungsorganismus frei entwickeln und allen unter derselben Bedingung offenstehen. Das Herz muß nicht der Kopf und der Kopf nicht das Herz sein wollen.

Wohl aber muß dies streng ins Auge gefaßt werden, daß aller Unterricht, so verschiedenartig er auch in den einzelnen Schularten betrieben wird, dennoch dem einen, gemeinsamen Erziehungszweck dienen muß, nämlich der nationalethischen Persönlichkeitsbildung. Eben deswegen dürfen die Gegenstände des Unterrichts, sowie ihr Maß und ihre Art, schlechterdings auch nur mit Rücksicht auf jenes sittliche Hauptziel eingestellt werden; es muß endlich nach all dem langen Reden wahrhafter Ernst damit gemacht werden, daß in der Schule nicht Fach-, sondern Erziehungsunterricht zu treiben ist. Aller eigentliche Fachunterricht liegt jenseits der nationalen Erziehungsschule. Mit der Aufrichtung des öffentlichen und allgemeinen Schulwesens als eines einheitlichen Organismus muß auch mit dem didaktischen Materialismus des Fachunterrichtes endgültig gebrochen werden. Alle spätere Berufsbildung muß eine geschierte Persönlichkeitsbildung zur Grundlage haben.

3. Dies alles läßt sich aber nicht erreichen ohne eine dementsprechende Lehrerbildung, und diese wiederum nicht ohne die Vertiefung in die nationalen und universalen Probleme der Erziehungswissenschaft. Der Stand der Geistlichen, der Juristen, der Mediziner, sie alle haben ihre Berufswissenschaft, nur der Lehrerstand hat noch keine. Zwar für das Fachstudium der Unterrichtsdisziplinen ist in trefflicher Weise gesorgt, aber darüber, was dieser Stand als staatsbürgerlicher Berufsstand, als Organ der Nationalerziehung überhaupt zu leisten hat, bleibt alles der subjektiven Meinung überlassen. Die Entwicklung der Lehrtechnik ist in gutem Fluß, nicht aber die wissenschaftliche Erkenntnis des nationalen Erzieherberufes. Das Bewußtsein für die besonderen Aufgaben des Schuldienstes ist in hohem Maße geschärft, und auch ein äußeres Standesbewußtsein hat sich tatkräftig entfaltet. Woran es aber

noch immer gebricht, ist die klare und bestimmte Erfassung der höheren Berufsidee des Lehrertums, Träger und Vermittler derjenigen öffentlichen Tätigkeit zu sein, in der die geistige Einheit der Nationalgemeinschaft zur objektiven Gestaltung gelangt. Die Kenntnis- und Erkenntnisbildung durch den Unterricht ist als solche zunächst nur ein Werk im Dienste der Individualpädagogik. In der Erziehungsarbeit des Lehrerstandes muß sich dagegen das nationale Ethos als objektive Einheit begreifen, um in dem heranwachsenden Geschlecht erhalten und fortgepflanzt zu werden. Nur in dem öffentlichen Bildungsprozeß objektiviert sich die subjektive Lebendigkeit der Nationalgesittung.

Erst hieran gewinnt auch die Erziehungswissenschaft ein eigenes objektives Erkenntnisgebiet, ohne das keine Forschungsart streng wissenschaftliche Bedeutung zu gewinnen vermag. Nur so kann sich daher die Pädagogik über den Standpunkt einer bloßen Technik oder Erfahrungskunst zu einer wirklichen Wissenschaft zu erheben, und das ist nun die eigentliche Berufswissenschaft des Lehrerstandes. Gäbe es bereits eine solche, so daß sich der Lehrerstand von ihr durchdrungen und bestimmt wüßte, dann wäre auch die wahre Bedeutung des Problems der Einheitsschule längst klarer erkannt worden. Es wäre zum wenigsten zur Einsicht gekommen, daß diese Einheitsbewegung keineswegs nur aus einem neuerungssüchtigen Einfall entsprungen ist, sondern daß sie aus einem schöpferischen Triebe des Nationalbewußtseins erzeugt worden ist. Andererseits aber hätten nicht so weite Kreise von der wohlgemeinten, aber gänzlich verfehlten Meinung ergriffen werden können, daß die Einheitsfrage unseres nationalen Erziehungswesens durch das mechanische Gebilde einer Gleichheitsschule gelöst werden könne. Denn was die vom echt philosophischen Geiste getragene Nationalpädagogik lehrt, zeigte sich erstens darin, daß die Einheit des Bildungswesens nicht eine Unterrichts-, sondern eine Erziehungsfrage ist, und zweitens darin, daß der wahre Zweck der allgemeinen Grunderziehung nicht durch eine einzelne Schulart, sondern nur durch die Vereinigung aller Schulen zu einem nationalethischen Erziehungsorganismus verwirklicht werden kann. Sowohl das erziehungspolitische, wie das erziehungsunterrichtliche und erziehungswissenschaftliche Bildungsmotiv deckt die völlige Unhaltbarkeit des Dogmas von der Gleichheitsschule auf, und fordert statt dessen, die organische Vereinigung aller unterrichtlich differenzierten Schulanstalten unter einer gemeinsamen, das Ganze beherrschenden Erziehungsidee.

Das ist das Ergebnis einer streng sachlichen Prüfung des Problems der Einheitsschule. Der hier eingeschlagene Gang der Untersuchung führte darauf, daß die eindringliche Erörterung dieser Schulfrage

bis in die tiefsten Tiefen des nationalen Lebens hinabzusteigen nötigt. Denn in diesen so leidenschaftlich vertretenen Bestrebungen offenbart sich zuletzt das Ringen unseres Volkes nach einer objektiven Grundlage seiner geistigen Einheit. Wohl schauen wir mit freudiger Bewunderung auf den stolzen Bau unseres Nationalstaates, und doch entbehrt er noch der letzten inneren Vollendung. Denn wie der Historiker Max Lenz mit Recht sagt: „Die nationale Einheit ist nicht fertig, so lange unsere Gottesverehrung noch nicht auf gemeinsamem Boden ruht. Der Wille zur Macht selbst, der unser Reich schuf, würde erlahmen, der Lebensmut, der Glaube an das Vaterland müßte versiegen, wenn nicht in dem Innersten, in dem Adyton gleichsam unseres nationalen Bewußtseins dieselben Heiligtümer, die gleichen Gottesgedanken ihren Platz fänden. Es liegt also eine zugleich politische und sittliche Notwendigkeit vor uns, jene Lebensmächte zu suchen, welche der Nationalität den eigentlichen Inhalt geben." Wenn aber dieses Letzte und Höchste nicht mehr durch eine Einigung der bereits mannigfach gegliederten Konfessionen zu erreichen ist, so hat sich gezeigt, daß der deutsche Geist bereits den Weg beschritten hat, der hier allein noch zum Ziele führen kann. Denn nicht erst seit heut und gestern ist er im Fortgang dazu begriffen, an der Religion nicht mehr den konfessionell unterscheidenden, sondern den sittlich vereinenden Faktor als das Hauptelement der Nationalerziehung zu erfassen und die Grundgesittung des Volkes, wie sie im Staatswillen ihr selbständiges Leben gewinnt, zur Grundlage des gesamten öffentlichen Bildungswesens zu machen. Der Staat muß den Konfessionen als solchen Bewegungsfreiheit gewähren; er selbst aber hängt nicht durch sie, sondern durch sein Ethos mit der Religion zusammen und muß darauf seine Erziehung gründen. Darauf kommt es an. Nicht einen sozialen Unterrichtsmechanismus, sondern einen nationalen Erziehungsorganismus zum Bildungsträger der geistigen Einheit des deutschen Volkstums zu gestalten, das ist das große Werk, dessen Vollbringung dem Geschlecht unserer Tage von der Vorsehung auferlegt ist.

# ZUR PSYCHOLOGIE DES „ARMEN"

Von Dr. Emellühl-Wien

Arm! — Was birgt dieser Begriff nicht alles! Eine Anklage gegen das Schicksal und eine unzulängliche Gesellschaftsordnung, den scharf charakterisierten Typus eines Menschendaseins und den gedankenschwachen Eigendünkel des von Fortuna gesegneten Philisters! Mögen ja auch vielfach die sozialen Verhältnisse die Ursache sein, daß sich in jedem Staatswesen eine Menschenklasse findet, die ihr Leben im wahren Sinn des Wortes nur fortfristen kann, so würde selbst die tiefstgehende Reformierung jener das Übel noch nicht in seiner Grundwurzel ausgerottet haben. Vergegenwärtigen wir uns einmal, woraus sich die Schicht der sogenannten „Armen" zusammensetzt: wir sehen hier neben denen, die seit Generationen in dürftigen Verhältnissen lebend, die eigentlichen Stiefkinder der Gesellschaft scheinen, die große Menge der Herabgekommenen; die durch Mißgeschick fremde oder eigene Schuld in Not Geratenen, die gestrandeten Existenzen, ferner die Bohémien-Naturen. Moderne soziologische Theorien so besonders die Ammons, neigen dahin, die Gesamtheit dieser Schichten als natürliches Ergebnis der sozialen Auslese zu betrachten, wodurch die Schuld an ihrer Lage eben nur ihnen selbst, besser ihrer Naturanlage, zufiele. Zieht man in Erwägung, wie oft es Angehörigen dieser Klasse gelang, wirklich nur durch eigene Kraft die vermeintlich unbesiegbaren und ewig lähmenden Hindernisse zu überwinden und emporzusteigen, wie oft durch Unglück Verarmte sich neuerlich emporzuarbeiten vermochten, betrachtet man andererseits die Vielen, die trotz beständiger Inanspruchnahme privater und öffentlicher Wohltätigkeit doch niemals festen Boden gewinnen, so muß man die Richtigkeit jener Thesen zugeben. Armut, — der soziale Stempel für die wenig oder nicht zum Lebenskampf Befähigten. Dabei muß nur der Begriff „arm" richtig aufgefaßt werden. Zwei Arbeiter, beide Familienväter mit dem gleichen Einkommen, können sich in sehr verschiedener materieller Lage befinden. Der eine lebt zwar bescheiden, aber auskömmlich, unausweichliche materielle Krisen überwindet er immer ohne fremde Hilfe, die Kinder werden einfach erzogen und zur ordentlichen Erlernung oder Ausübung einer Arbeit oder eines Gewerbes angehalten. Der andere hat beständig mit Not zu kämpfen, jedes unvorhergesehene Ereignis reißt ihn in Schulden, oft und oft bedarf er der sozialen Unterstützung, ohne daß er dadurch je seine Lage dauernd bessern könnte; die Eltern sind nicht imstande,

die Kosten der Lehrzeit für ihre Kinder zu bestreiten, daher müssen diese sich nach kaum vollendeter Schulpflicht zu allerhand Gelegenheitsarbeiten verdingen und rekrutieren so recht das Proletariat. Nur dieser letztere ist der eigentliche Typus des „Armen“; nicht die eingeschränkte Lebensführung an und für sich, die Unmöglichkeit, an allen Lebensgenüssen teilzunehmen, macht das Beklagenswerte in einem Menschendasein aus, — mit der Armut z. B. des ersteren Beispiels, lassen sich Zufriedenheit und selbst Glück vereinen, — wohl aber ist jene Armut, die nur ein stetes mühsames Balancieren bildet, auf der Kante zwischen Bettel und unredlicher Selbsterhaltung, den zwei Hauptgefahren, die diese, — man möchte sie rettungslos Arme nennen, bedrohen, ein Übel für das Individuum und die Gesellschaft.

Die wissenschaftliche Theorie erklärt diese Klasse als den Bodensatz der Gesellschaft, aus minderwertigen Individuen zusammengesetzt; der in wohlgeordneten Verhältnissen lebende solide Staatsbürger weiß über sie eine Unmenge Charaktermängel herzuzählen, Mangel an Ausdauer in jeder Hinsicht, momentane Verschwendungssucht, völliges Unvermögen zu verständiger und proportionierter Bedachtnahme und Voraussicht usw. Alles dieses muß in psychologischen Anlagen begründet sein.

Die Angehörigen dieser sozialen Schicht leben eher passiv, als aktiv, sie bleiben dem Leben gegenüber mehr in der Defensive, statt, wie z. B. die „Willensmenschen“, in die Offensive sich zu wagen. Was ihre Daseinsart charakterisiert, könnte man als Lebensschwäche, Lebensarmut bezeichnen. Daß ihr Organismus so leicht und häufig infektiösen Angriffen unterliegt, erklären ihre ungünstigen Lebensverhältnisse und eine oft schon seit der Kindheit bestehende Verkümmerung, durch mangelhafte Pflege und Nahrung verursacht; viel schlimmer im sozialen Leben ist aber ihr geringes psychisches Widerstandsvermögen, aus dem sich eben alle ihre oft gerügten Charakterfehler herleiten. — Vielleicht wird eine künftige Psychologie die Wurzel ihrer Inklination zu organischen Übeln auch auf diese psychische Lebensschwäche zurückführen; bekanntlich wird ja der Mensch in Gemütsdepression viel leichter von Krankheiten befallen als in lebensfroher Stimmung. — Die Lebensarmut äußert sich einerseits in Willensschwäche; der Mensch dieses Typus schafft sich kein Lebensziel, er strebt kaum nach irgend einem nur etwas weiter entfernten Ziel; er überläßt sich passiv den Geschehnissen, lebt für den Augenblick und dessen Einflüsse. Der Hauptunterschied der psychischen Verfassung tritt innerhalb der armen Klasse selbst hervor, wenn der eine mit aller Anstrengung dahin trachtet, sich selbst einen besseren Lebensabend zu erringen oder seine Kinder in

eine günstigere soziale Lage zu bringen, der andere hingegen auch nicht einmal einen Versuch unternimmt, sich und seinen Nachkommen künftighin einigermaßen festen Grund zu schaffen. Mut- und hoffnungslos lebt er hin; der Gedanke, aus seinem Elend herauszukommen, scheint ihm so unrealisierbar, daß er alle momentanen Besserungen seiner Lage nicht als günstigen Stützpunkt zu diesem Zweck ausnützt, sondern nur sich einmal ungebundener die Zügel schießen läßt. Daher Phänomene wie: Unterstützungen, die zum Zweck gegeben werden, daß der Arme seine verwickelten verschuldeten Verhältnisse regle, werden dazu verbraucht, sich einmal sonst ungewohnte Genüsse zu schaffen; oder der Arme im zufälligen Besitz reicherer Mittel leistet sich Ausgaben für Dinge, die der Kleinbürger als Verschwendung bezeichnet, er ermangelt des Notwendigen, kauft aber unbedenklich Überflüssiges. Es äußert sich ferner in den so häufigen Kriminalfällen, wo ein Armer angibt, ein Verbrechen nur aus Not begangen zu haben; merkwürdigerweise das dadurch Erworbene aber keineswegs zur „Rangierung“ seiner Verhältnisse verwendete, sondern sinnlos vergeudete. Ferner diejenigen, die ständig über ihr Elend jammern; gelangen sie aber durch einen Glücksfall zu Besitztum, so halten sie die unverhoffte Gabe nicht fest, sondern vertun sie in einer Weise, die nicht einmal ihnen zu Nutz und Freude gereicht, um bald wieder ins alte Elend zu sinken. Diesem Typus der Armen geht eben jede aktive Fähigkeit völlig ab, es ist ein psychisches Versagen in allem, was nur irgend einer Äußerung eines zielstrebenden Willens gleichkommt, ja es mangelt ihnen auch der Instinkt, der den Menschen oft unbewußt eine Gelegenheit zu erhaschen treibt; das Unglück, über das gerade sie so oft klagen, ist meist nichts anderes als die Unfähigkeit, stets wachsam auf den Zufall zu lauern. Die richtige Erkenntnis für diesen Typus, der sich gleichgültig treiben läßt, willenlos und stumpf sein Schicksal nimmt wie es ist, auch durch Ermutigungen und werktätige Beihilfe anderer keine Spannkraft gewinnt, schafft am besten die Betrachtung seines psychischen Gegenpoles, des Genies, das trotz Mißgeschick und Enttäuschung unbeirrt seinem Ziel zustrebt, trotz aller Entmutigungen durch Nichtverstehen, ja Spott, ungebrochen weiterringt. — Parallel, vielmehr notwendige Begleiterscheinung ihrer Lebensrichtungslosigkeit, ist der Mangel an H e m m u n g s w i l l e n, das ist der Fähigkeit, spontane Triebäußerungen zu unterdrücken. Wie er sich passiv von den Ereignissen herumwerfen läßt, ebenso gehorcht er seinen momentanen Trieben. Der wohlgesittete Staatsbürger pflegt es meist ganz unbegreiflich zu finden, daß der Arme, der doch das Elend seiner Lage kennt, statt alle vorhandenen Mittel auf deren Besserung zu verwenden, unbedenklich zwecklose Ausgaben macht, oder sich der Trunk-, Spiel-

sucht usw. hingibt, die seine Not noch vergrößern. Aber eben, was im Normalmenschen den Hemmungswillen hervorruft, die Furcht vor unangenehmen Folgen bei allzuleichtem Nachgeben gegenüber inneren und äußeren Versuchungen, das kommt bei diesem Charakter, der ohnehin alles über sich ergehen läßt, gar nicht in Betracht. Man weiß, wie leicht der Mensch, wenn er etwas sehnlichst zu erreichen trachtet, entbehren und entsagen kann; wer aber in die Zukunft keine Hoffnungen setzt, warum sollte der den spontanen Trieb hemmen? — Es äußert sich z. B. auch in der sorglosen Kinderproduktion gerade dieser Schichte, wogegen andere Klassen hier schon auf weise Beschränkung bedacht sind. Ferner dürfte es eine Hauptursache sein, daß viele dem Verbrechen und der Prostitution anheimfallen. Gewöhnlich heißt es, es war ein Ausweg aus drückender Not. Meist war es aber nicht der letzte einzige Ausweg, sondern nur der für diesen Charakter nächstliegende, weil momentan erleichternde.

Als Hauptursache dieser Art von dauernder depravierender Armut wurden also psychische Eigenschaften bezeichnet. Ob diese nun Naturanlage oder auf andere Entstehungseinflüsse zurückzuführen sind, verdient auch Beachtung. Das Hauptkontingent zu dieser Schichte stellen wohl die Nachkommen eben solcher Personen. Aufgewachsen in steten Entbehrungen, gedrückt durch die stumpfe Resignation ihrer Umgebung, fortgesetzt bedrängt von der Sorge um die allernächste Zukunft und selbst in den Lebenskampf hinausgestoßen zu einer Zeit, wo ihre Kräfte eigentlich noch viel zu schwach sind, überhaupt selbständig tätig zu sein, sind sie natürlich außerstande, ihr Leben je durch eigene Kraft anders zu gestalten, als ihnen durch Herkommen eingeprägt. Bei diesen kann man wohl von erblicher Veranlagung sprechen. — Ferner gibt es eine Anzahl von Unglücklichen, die nach einer großen Enttäuschung oder etwa einem Fehltritt sich nie mehr aufzuraffen vermögen; sie fühlen sich aus dem Kreis der übrigen vorwärtsstrebenden Menschen ausgestoßen, das Leben bietet ihnen nichts mehr, was des Erringens wert wäre, und sie leben in absoluter Gleichgültigkeit, sinken daher auch am tiefsten bis zu animalischer Genügsamkeit. Typisch ist hier der gewerbliche Arbeiter, der wegen unglücklicher Liebe jede Arbeitslust verliert, völlig herabkommt und zum arbeitsscheuen Gewohnheitsbettler wird. Bei diesen Individuen tritt das der Gesamtgruppe „der Armen“ eigene Charakteristikum ganz besonders hervor, nämlich die Lebensrichtungslosigkeit: Was sie als Lebensziel wünschten, war ihnen versagt, folglich gilt ihnen das Dasein überhaupt nichts mehr. — Dann gesellen sich auch die geborenen Verschwender hinzu. Wir kommen damit zu jener Menschenklasse, die in Wahrheit inmitten des größten Überflusses arm sind, weil ihnen jede Fähigkeit fehlt, nach Maßgabe des

Vorhandenen zu leben. Psychologisch gehören sie jedenfalls zum Typus „des rettungslos Armen", mögen sie auch bei günstigem Schicksal zeitlebens in Wohlstand beharren; sobald eine Stagnation ihrer Einkünfte eintritt, geraten sie unbedingt ins Elend oder auf Abwege, denn nur wenige mit einem verborgenen guten Kern vermögen sich in engen Verhältnissen eine Existens zu bauen: Das Schicksal mancher reichen Sprößlinge; nie bemüßigt für ein Lebensziel zu schaffen, noch auch ihre Launen zu zügeln, kann sie ein Mißgeschick unaufhaltsam sinken machen. Ihnen sehr verwandt sind die Bohême-Naturen, die es in allen Gesellschaftsklassen gibt. Ihre Passivität dem Leben gegenüber ist meist nicht Schwäche und Ohnmacht, sondern bewußte Absicht. Auch sie sind Augenblicksmenschen, aber mit dem Vermögen, den momentan günstigen Zufall zu eigenen Gunsten zu erfassen; jedoch empfinden sie nicht den sonst dem Durchschnittsmenschen innewohnenden Drang, sich aus Armut dauernd herauszuarbeiten. Noch ein Typus muß hier berührt werden, der nach herkömmlich bürgerlicher Ansicht — heutzutage übrigens nicht mehr ganz zutreffend — zur Armut geradezu als prädestiniert gilt: der Künstler, der produktive Mensch. Seine Anlagen zwingen ihn allerdings, für die Eingebungen des Augenblickes zu leben, sein Hemmungswille darf nicht durch praktische Gesichtspunkte geleitet werden, der Künstler — es gibt genug Beispiele — ist im allgemeinen nicht zum zähen Emporarbeiten zu gesicherter Existenz geschaffen; seine Lebensziele liegen ja in anderer Richtung. Doch ist die Armut dieser letztgenannten Typen kein direktes soziales Übel, wirkt auch nicht so zersetzend auf die Gesellschaft wie die des ersterwähnten Charakters.

Diese großen psychischen Verschiedenheiten der Menschen wurden bisher in allen sozialen Reformvorschlägen viel zu wenig berücksichtigt. Man tadelte, wollte helfen und übersah oft nur leider, daß es unmöglich ist, die Unvollkommenheiten der Natur durch Menschentat zu beseitigen.

# RUNDSCHAU

Jugendwehr. Es war nicht die geringste Erziehungseinseitigkeit, der wir in den letzten Jahrzehnten zusteuerten, daß wir einen ausgeprägten Kultus mit der geistigen Bildung trieben und darüber eine vernünftige Leibeszucht fast ganz vergaßen, uns wenigstens keine Zeit mehr dazu nahmen. Dieser Irrtum mußte sich natürlich rächen, um so mehr, als das ungesunde Zusammenleben in den Großstädten und der zunehmende Industrialismus unseres Landes gerade auch an die Körperkraft unseres Geschlechts immer höhere Anforderungen stellte. Weil das Übel bereits schlimm geworden war, weil sich die Zeichen körperlicher Schwächung bedenklich mehrten, kam die Erkenntnis, daß auch neben dem Geiste wieder dem Leibe sein gutes Recht werden müsse, daß die alte Weisheit von der gesunden Seele im gesunden Körper niemals ohne Schaden mißachtet werden dürfe. Es setzte zum Glück die starke Bewegung für eine körperliche „Ertüchtigung“ unseres Volkes ein. Sie sind uns Allen bekannt, die erfreulichen Zeichen eines gesunden Bildungsrückschlags, die Pfadfinder- und Wandervogelvereine, die Vermehrung der Turnstunden in unseren Schulen, die Spielnachmittage, das Wachsen jeglichen körperlichen Sports. Freuen wir uns dieser Entwicklung, die so viel Kraft, Gesundheit, Glück bedeutet!

Aus demselben Grunde wollen wir auch die jüngste Erscheinung auf diesem Gebiete willkommen heißen, die Einrichtung von Jugendwehren oder Jugendkompagnien. Sie verdanken ihren Ursprung bekanntlich einer kraftvollen Anregung unserer Militärbehörde. Diese hatte erkannt, daß der heutige Krieg lange dauern, daß er eine Einstellung auch der jüngeren Jahrgänge ins Heer erfordern würde. Die jeweilige Ausbildung der Einberufenen konnte nur verhältnismäßig kurz sein, infolgedessen auch in mancher Beziehung unvollkommen. Deshalb war eine militärische Vorbereitung der Jugend sehr erwünscht, ja dringend notwendig, und diese Aufgabe sollte eben von der Jugendwehr gelöst werden.

Es ist also ein besonderer Zweck der Jugendwehr, die jungen Menschen für den soldatischen Beruf, in den sie ja in kurzer Zeit vorübergehend eintreten sollten, vorzubereiten. Es lag also nahe, auch besonderes militärische Übungen mit ihnen durchzunehmen. Aber gerade dagegen machte sich bald ein starker Widerspruch geltend, und wohl mit Recht, wenn auch nicht im Gegensatz zu den „Richtlinien für die militärische Vorbereitung für die Jugend“. Denn man beachte doch, worauf es auch der Behörde bei dieser Sache nur ankommen kann, doch darauf, daß unsere Jugend überhaupt körperlich so stark wie möglich gekräftigt und widerstandsfähig wird, daß ihre Sinne in der freien Natur geschärft werden, daß sie lernt, sich im Gelände zurechtzufinden, es zu beherrschen, daß sie sich an Einordnung und Gehorsam gewöhnt. Das sind die allgemeinen Ziele, die verfolgt werden müssen. Das Fachmilitärische dagegen soll dem Militär überlassen werden. Das wird sich ein gesunder und geistig normaler Mensch übrigens, wenn's Zeit sein wird, schnell genug aneignen. Weg daher auch mit dem Drill, mit den Paradeübungen, mit dem Griffekloppen und Schieß-

übungen aus der Jugendwehr, was manche Leiter für unentbehrlich oder gar als die Hauptsache ansehen. Eine solche Militarisierung der Jugend müßten wir allerdings verwerfen, wie dies übrigens auch im Pfadfinder- und Jung-Deutschlandbund bereits geschieht.

Die militärische Jugendvorbereitung ist gut und notwendig, und sie wird wahrscheinlich in irgend einer Form zur dauernden Einrichtung werden. Um so mehr fallen allerdings auch die Bedenken ins Gewicht, die außer dem eben erwähnten Grundsätzlichen dagegen ins Feld geführt werden. Da meldet sich zunächst die Schule zum Wort. Sie beklagt sich, daß ihr zuviel Zeit entzogen werde, daß sich das Interesse der Schüler an ihrer Arbeit vermindere, daß sie also auch nicht mehr dieselben Ziele wie bisher erreichen könne. Das alles wird sich nicht bestreiten lassen. Aber es soll doch auch nicht übersehen werden, daß dem Verlust auf der andern Seite auch ein bedeutender Gewinn gegenübersteht. Und wir leben doch in einer Zeit der Not. Da müssen eben die dringendsten Forderungen zunächst und zumeist berücksichtigt werden. Jetzt heißt die erste Frage immer: Was frommt dem Vaterlande? Die Schule kann sich übrigens um so eher mit ihrem Opfer abfinden, als es nur ein vorübergehendes ist. Sollte allerdings die Jugendwehr eine dauernde Einrichtung werden, so hätte die Schule allen Grund, die Augen offen zu halten. Selbstverständlich wollen wir der militärischen Ausbildung zuliebe nicht die Schulziele herabsetzen. Das mag wohl jetzt während des Krieges geschehen, aber darf später nicht sein. Denken wir nur daran, daß unser Volk sein Hochkommen gerade seiner hohen geistigen Bildung verdankt. Auch in Zukunft müssen daher unsere Schulen wie bisher die besten in der Welt sein. Es wird daher die Aufgabe der nächsten Zeit sein, die Frage der Jugendwehr in einer solchen Weise zu lösen, daß die Schule nicht zu Schaden komme, daß wir in keine Einseitigkeit hineingeraten. Am besten dürfte es vielleicht sein, wenn der Turnunterricht den neuen Forderungen dienstbar gemacht würde, wenn man ihn soviel wie möglich ins Freie hinaus verlegte.

Auch das Haus ist bei der Frage der Jugendwehr in hohem Maße mitbeteiligt. Die Eltern äußern die Bedenken, daß ihre Söhne eben der Schularbeit zuviel entfremdet würden, sie fürchten für eine Schädigung im späteren Beruf ihrer Kinder. Diese Einwände dürften jedoch nicht schwer ins Gewicht fallen. Denn unsere Behörden nehmen ja doch Rücksicht auf die jetzige Notlage. Es wird bei Versetzungen und Abschlußprüfungen bedeutend milder als sonst verfahren. Freilich ist es Pflicht des Hauses, darauf zu halten, daß sich der junge Mensch jetzt erst recht zusammenreißt, daß er die Forderungen der Schule ernster als je nimmt und zu der Erkenntnis kommt, daß er für sich und nicht für andere arbeitet. Damit wird auch der Schule ein großer Dienst erwiesen. Häufig wird darüber geklagt, daß die Anstrengungen bei der Jugendwehr über die Kräfte des jungen Menschen gingen, seine Gesundheit geradezu schädigen. Diese Einwirkung liegt allerdings nicht in der Absicht der Jugendwehr; sie wird sich aber beim besten Willen nicht immer vermeiden lassen. Tritt sie ein, dann muß eben der Arzt zu Hilfe gezogen werden und er muß das entscheidende Wort sprechen. Vielfach wird das Haus auch mancherlei Unannehmlichkeiten zu ertragen haben, aber die müssen eben hingenommen

werden in dem Körnerschen Wort: Das Vaterland darf jedes Opfer fordern! Sollte es aber vorkommen, daß der junge Mensch selbst die Lust verliert, „mitzutun", weil vielleicht der Reiz der Neuheit vorüber ist, weil sich Anstrengungen und Unannehmlichkeiten häufen, so sollte es gerade Pflicht des Hauses sein, belehrend, mahnend, ermunternd für die gute Sache einzutreten.

Denn es handelt sich um ein gutes vaterländisches Werk, und das kann nur gedeihen, wenn alle ihre Pflicht tun und wenn alle tapfer durchhalten.

P. Hoche

Philosophie des Herzens. Der Titel rührt nicht von mir her — ich las ihn in einer amerikanischen Zeitschrift als Überschrift einer novellistischen Skizze. Aber ich mußte an Kant denken, den Philosophen, der von allen neuzeitlichen theoretischen Denkern am tiefsten die Probleme des Denkens durchdacht hat, der Descartes „Cogito, ergo sum" in allen Konsequenzen in sich verkörperte, und der schließlich im Alter von 70 Jahren — der Philosophie des Herzens anheimfiel und über Rousseau, als er dessen Emile gelesen hatte, die rührenden, ewig denkwürdigen Worte schrieb: „Rousseau hat mich zurecht gemacht." — Rousseau — er stieg empor... glühend wie ein Meteor — er trug Feuerbrände in die Welt, an denen sich noch Millionen Herzen entzünden können. Er gab der Menschheit die Philosophie des Herzens. Er war bezeichnender Weise von Haus aus Musiker und sagt von sich selbst: „Ich hatte noch von keiner Sache Begriffe, da mir alle Empfindungen schon geläufig waren; ich hatte nichts begriffen, alles empfunden. Das erinnert an jenes Wort Fernows, mit dem er Pestalozzi charakterisierte: „so voll von Gefühl, wie ich wenig Menschen kenne".

Und heute? Gerade heute hätten wir sie nötig, die Philosophie des Herzens, die uns aus der Eiszeit der trockenen Verstandesherrschaft, der Trainierung des Gedächtnisses, der Vergötterung der Formeln und Regeln retten könnte und hinüberführen zu der Natur, zur Einfachheit, zur Schlichtheit, zur Wahrheit. Denn bisher ergriff der Naturalismus die Natur wesentlich an dem Zipfel der Herzlosigkeit. Auf der einen Seite haben wir vom Naturalismus noch nicht genug gelernt und haben uns noch nicht gründlich genug von ihm erziehen lassen; auf der andern Seite sind wir bei dem Sprung von der weichlichen Sentimentalität zum Naturalismus zu weit gekommen. Zuerst sentimentale Romantik. Dann Doktrinarismus. Darauf etwas Naturalismus. Aber dieser Naturalismus schlug sofort wiederum in Romantik um. Denn der Praerafaelismus und Symbolismus ist im Grunde Romantik und zudem von einer süßlichen femininen Art. Bezeichnend, daß der Naturalismus in der Dichtkunst es zu einer Verherrlichung des Mannes nicht bringen konnte, daß selbst Ibsen nur Frauenideale aufstellt. Und heute haben wir von allem etwas, nämlich etwas süßliche Romantik, Praerafaelismus und Symbolismus — dazu gehört auch der Okkultismus, daneben Doktrinarismus oder auch nur Reste desselben, Formalismus, Schematismus. Endlich absterbende Keime des Verismus. Und ich meine, daß in der Tat der Naturalismus noch nicht seine Bestimmung erfüllt hat, noch nicht sich ausgelebt hat, daß er neu angefacht werden müßte, daß wir end-

lich einmal eine gesunde, starke, nicht einseitig weichlich-feminine (und die weichlichsten Feminae in diesem Sinne sind unter den Männern zu finden) und nicht einseitig brutal-männliche (und solche brutalen Mannesnaturen finden sich nicht am wenigsten unter den Frauen), sondern eine starke mit einer Eisenhand und einem Feuerherzen begabte menschliche Kultur pflanzen müßten.

Wer die Menschheit zu etwas Hohem zu begeistern vermag — der hat nicht nur sich selbst genug getan, sondern auch der Menschheit einen Dienst erwiesen. Das tat beispielsweise Fichte in seinen Reden an die deutsche Nation. Das tut heute Tolstoi gegenüber der ganzen Menschheit. Das ist im besonderen die Aufgabe jedes Schriftstellers. Handeln kann der Schriftsteller nicht, aber er kann anregen, er soll Mut machen und die Jungen zähe, die Frauen stark und die Männer gerecht machen — wehe ihm, wenn er seine Macht mißbraucht und statt zum Edelsten zum Gemeinen den Appetit reizt! Dann ist die Gefahr vorhanden, daß die Nation an der Wurzel verfault.

Heute hat die Philosophie des Herzens noch eine besondere Aufgabe, nämlich den Doktrinarismus und die Verstandesherrschaft aufzulösen. Wir brauchen sie notwendig heute, die Philosophie des Gefühls — Schopenhauer dachte wohl mit seiner „Welt als Wille“ etwas Ähnliches zu geben, aber er fiel in die akademische Begriffsflechterei zurück, und statt den Willen modern-darwinistisch, als Schwerkraft des Blutes zu deuten, konstruierte und deduzierte er ihn als Ding an sich. Das war dem immer noch zu wenig geschätzten Feuerbach gegenüber ein Rückschritt. Wieder ein Stück vorwärts gegen Nietzsche, der die Menschen lehrte, daß die Empfindung eine Kraft ist und daß die Kraft im letzten Grunde eine Empfindung ist. Aber leider will man ihn mißverstehen, nicht verstehen — und die Philosophie des Gefühls, d. h. die Welt begriffen als Gefühl, hat auch er nicht gegeben.

Heute gehen mit ihr viele, viele schwanger; und wir sind jetzt wenigstens so weit, daß wir die Kunst als Gefühl begreifen. Die eigentliche Herzenskunst ist die Musik und als solche sie zu verstehen sind die Russen heute die ersten.

Die Religion, die uns ganz besonders als Gefühl verloren gegangen war, wollte M. v. Egidy von unserem Standpunkte aus beleben — deshalb rief er dem Menschen zu: „lerne mit dem Herzen denken.“

Ebenfalls war dem Recht das Gefühl verlustig gegangen — das war das wesentliche am „römischen Recht“ — und das deutsche Rechtsempfinden ging leer aus. Hierher zielen die Bestrebungen des Kieler Professors Lehmann-Hohenberg und seines deutschen Rechtsbundes.

Selbst in der Politik hat das Herz ein Wort mitzusprechen. Die Diplomatenkunst entstammt dem kalten, nüchternen Verstande, dem Sophistentum, der Schlange im Menschen. Aber Politik ist mehr noch als Diplomatenkunst. Und je weiter die Welt fortschreitet, je mehr das Ethische im menschlichen Geschlecht aus einem Dogma und aus einer Lehre zum Leben wird, desto mehr muß gerade die völkerbestimmende Politik die

gerade Bahn der Wahrheit und des Empfindens verfolgen[1]. Täte sie es heute schon, dann würde jenes tapfere Burenvolk, das sein Blut nicht nur für sich, sondern für die Menschheit gibt, nicht hingeschlachtet, dann wäre China nicht ausgeraubt und Finnland nicht überlistet. Hätte sie es immer getan, dann wäre Island nicht von den Dänen, Deutschland nicht vor hundert Jahren von Frankreich vergewaltigt worden.

Kraft geht vor Recht, sagt das Sprichwort. Aber auch das Empfinden ist eine Kraft. Und diese Kraft geht nicht vor Recht, sondern mit dem Recht. Denn sie ist das Recht. Dr. Heinrich Pudor

Das „Literarische Zentralblatt" über den 24. Band unserer Monatshefte. — Aus Heft I ist der wichtigste Artikel von Arthur Liebert „Weltanschauung und Erziehung". Der Verf. gewinnt an der Hand von Kurt Kesseler, Das Lebenswerk der großen Pädagogen, Leipzig, Julius Klinkhardt, 1913, u. a. (S. 12 und 19) das Ergebnis, daß die Erziehung zur Humanität durch Humanität geschieht und der Idealismus als Weltanschauung ganz unentbehrlich ist. Nach Horneffers richtiger Angabe in seinem Artikel „Probleme der Mystik und ihrer Symbolik" (S. 26) bildet Herbert Silberers gleichnamiges Buch, Wien und Leipzig, 1914, den Uebergang von der psychologischen Symbolforschung im Sinne Freuds zur kulturgeschichtlichen, mythologischen und ethisch-ästhetischen. — In Heft II werden zunächst die außerordentlichen Verdienste des am 9. März 1915 nach langer, schwerer Krankheit verstorbenen Vorsitzenden Ludwig Keller um die Comenius-Gesellschaft, die sein Lebenswerk war, und ihre vielfachen Arbeiten, sowie die des Ausschußmitgliedes Emil v. Schenkendorff, der am 1. März vorigen Jahres das Zeitliche gesegnet hat, um das Erziehungswesen, soweit es hauptsächlich auf der Ausbildung der Willenskräfte in der Jugend beruht, gebührend gewürdigt. Wolfstieg zeigt in einem beachtenswerten Artikel, daß Bismarck ein ernster Gottsucher war und seinen Gott in seinem Gewissen fand (S. 44). Dankenswert ist weiter der Abdruck des vom ersten Bürgermeister Dr. Belian in Eilenburg zum Besten der Kriegsnotspende gehaltenen bekannten Vortrags: „Deutschlands Selbsteroberung während des jetzigen Weltkrieges", nicht minder die Wiedergabe bedeutsamer an die deutsche Jugend und ihre Führer von Natorp, Fr. v. der Leyen, Jul. Ziehen, Kerschensteiner und Spranger gerichteten Worte. Rudolf Euckens große pädagogische Verdienste schildert Budde nach Kurt Kesselers bedeutendem Werke: „Der Kampf Rudolf Euckens um einen geistigen Grund und Inhalt des Lebens. Mit besonderer Berücksichtigung seiner Bedeutung für die Pädagokik", Langensalza, 1914. — Heft III bietet hauptsächlich eine warme Würdigung der Persönlichkeit und des Wirkens Kellers für das Humanitätsideal im Geiste des Comenius aus der Feder des Direktors Slaměník in Prerau und einen beachtenswerten Aufsatz von A. Horneffer über das Problem der Mysterienbünde; in letzterem beweist der Verf. (S. 86), daß diese Bünde aus uralten

---

[1] Weiteres hierüber siehe in dem Buch des Verfassers „Gedenke, daß du ein Deutscher bist". Verlag von Melchior Säpferschmid, München.

Familienkulten und freien religiösen Vereinen, den Thiasoi, hervorgegangen sind; jene haben den Mysterienbünden einen gewissen patriarchalisch-hierarchischen Zug verliehen, diese den Humanitätsgedanken in ihnen erweckt. Auch des um die Comenius-Gesellschaft hochverdienten, ebenfalls vor kurzem verstorbenen Vorstandsmitgliedes Schulrat Wernicke in Braunschweig wird mit sehr ehrenvollen Worten gedacht. — Mit vielem Interesse wird man ferner die Aufsätze des neuen Vorsitzenden der Gesellschaft, Professor Ferdinand Jakob Schmidt: „Der Geist des deutschen Kaisertums“, Professor Adolf Lasson: „Die Weltbedeutung der deutschen Erziehungsarbeit“ und A. Kohut: „Goethe und Iffland (II)“ in Heft IV lesen. Schmidt, der mit Recht die Begründung einer Nationalpädagogik und einer Erziehungsschule auf der Grundlage unseres humanistischen Gymnasiums anstrebt, hat in der vorliegenden Abhandlung richtig erkannt, daß der Krieg von 1870—71 dem deutschen Volk zwar die politische und militärische Einheit gebracht hat, aber der gegenwärtige Weltkrieg die Nation zum Ausbau der geistigen Einheit führen muß, und daß die Wiedergeburt aller natürlichen Lebensmächte aus dem Wesen der Persönlichkeit als das eigentümliche Kennzeichen der deutschen Nationalkultur anzusehen ist, also das deutsche Kaisertum als der berufene Träger für die Erziehung des Menschengeschlechts zur Freiheit der Persönlichkeit zu gelten hat. Wie Lasson zutreffend urteilt, beruht die Stärke Deutschlands auf der schulmäßigen Anleitung jedes Deutschen zu klarem Verstehen, weshalb zwecks weiterer Durchbildung unserer nationalen Eigentümlichkeit der pädagogische Gedanke die Grundlage deutschen Wesens bleiben muß. Kohut zeigt eingehend, daß zuerst Iffland Goethes Tancred, Egmont, Iphigenie, Natürliche Tochter und seine Bearbeitung von Romeo und Julie dem Publikum recht zugänglich gemacht hat. Daneben gibt Slaměník beachtenswerte Bemerkungen über die wichtigsten Oertlichkeiten in Konstanz zur Zeit der Verbrennung von Hus und macht Buchenau auf die hohe Bedeutung von Natorps noch lange nicht genug gewürdigter Schrift „Volkskultur und Persönlichkeitskultur“, Leipzig, Quelle und Meyer, 1911, 172 S., aufmerksam. — Aus Heft V wollen wir besonders die drei Abhandlungen von Georg Lasson: „Der preußische Staat und die englische Verfassung nach dem Urteil Hegels“, Else Hildebrandt: „Die bleibenden Werte der Bildungsideale H. F. Grundtvigs“ und Adolph Kohut: „Herder und Moses Mendelssohn“ hervorheben. Es steht nunmehr fest, daß Hegel durch seine Darstellung des konstitutionellen Staates in der Rechtsphilosophie ein Wegbereiter für das neue Preußen geworden ist, und England sich zu einem wirklich modernen Staate fortzubilden unterlassen hat, wie namentlich auch Hegels kleine Schrift über den englischen Staat zeigt. Weiter ist nachgewiesen, daß der Vater der dänischen Volkshochschule Grundtvig in ihr eine Stätte zur sittlichen Heranreifung und nationalen Erziehung des Menschen, besonders auf Grund der Geschichte als der Wissenschaft von der Entwicklung des menschlichen Seins überhaupt und der Muttersprache, erblickte, auch daß Herders religiöse Anschauungen fast ganz mit denen von Moses Mendelssohn übereinstimmten. — Die üblichen Mitteilungen über die Entwicklung des Humanitätsbegriffs fehlen auch diesmal nicht. Die Literatur-Berichte sind, wie immer, rein sachlich gehalten.

Schließlich verweisen wir noch einmal auf die seiner Zeit in diesem Blatte veröffentlichten Uebersichten über den Inhalt der einzelnen Hefte.

Volksbücherei. Im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht sprach am 24. März d. J. Direktor Ackerknecht-Stettin über Werbemittel und Taktik der Volksbücherei.

Die Volksbücherei soll die Bücherbenutzung hochwertig gestalten. Volksbücherei umschließt Einrichtungen bis zu 30 000 Bänden mit „Verbrauchscharakter". Die Volksbücherei muß ihren Zuwachs ehe er veraltet ist amortisieren — also auch ihre Bestände hoch „verzinsen". Das geschieht z. B. durch ansprechende Hinweise wie Anzeige in Zeitungen. Sie soll auch besonders beachtete Literaturzweige zusammenfassend behandeln. Sie soll der Presse ihrerseits bereitwillig zur Verfügung stehen. Vielseitige öffentliche Hinweisung gehört dahin. Eine Bücherei muß an dem für den Betrieb geeigneten Orte stehen. Dieser Ort muß ausreichend gekennzeichnet sein. Drinnen aber muß er durch Freundlichkeit der Räume, Schnelligkeit und Genauigkeit des Dienstes locken, wie auch durch Appetitlichkeit der Buchbände. Der Ersatz zerlesener Bücher ist eine wichtige Frage der Volksbücherei. Die Schonung der Bücher wird nachweisbar durch regelmäßige Revision befördert. Wenn das Interesse an der Sache beim Personal das richtige ist, so bessert das manches Unvollkommene. Es darf kein Raubbau an der Arkeitskraft geschehen; es muß alles geschehen, um das Personal zu selbständigem Urteil und bibliothekarischen Kenntnissen zu bringen. Dazu dient besondere Schulung. Diese lehre vor allem das „nicht schulmeistern wollen", und die örtlichen Bedingungen beobachten. Für die Ausleihe und ihre Technik fragt sich nicht, was ist an sich zweckmäßig, sondern was ist zweckmäßig für meine Leser. Schon die Benutzungsordnung muß ein Werbemittel sein; es ist gut, wenn sie von einem Merkblatt der Bücherei begleitet ist. Vorträge zur Einführung in die Benutzung sind zweckmäßig. Dann aber der gedruckte Katalog in sorgfältig überlegter Ausbildung. So wird die Bibliothek stets an viele „mitgeteilt" und wirkt. Für die Anschaffung holt der verständige Bibliothekar sich bei geeigneten Leuten guten Rat. Wenn in Verbindung mit der Bücherei Unterhaltungsabende, Leseabende, Ausstellungen stattfinden, so sind das Werbemomente, aber sie müssen richtig ausgebildet sein, möglichst auch Kaufgelegenheit für Bücher geben, z. B. aus einem kleinen Bücherlager der Bücherei selbst. Der Volksbibliothekar soll und muß Vertrauensmann des Publikums sein.

Die Sicherung des Nachwuchses der deutschen Bevölkerung auch ein Stück der Volkserziehung. Als lange vor dem Kriege die Hygieniker und Nationalökonomen darauf hinwiesen, daß die Abnahme der Bevölkerung quantitativ und qualitativ ein lebender Schade sei, da begegneten ihre Befürchtungen tauben Ohren. Das Zweikindersystem, ein französisches Danaergeschenk, drohte den Nachwuchs

zu mindern, die sogenannte Kultur als Luxus mußte zur Verweichlichung führen. Daher forderten auch die Lebensreformer mit Recht Rückkehr zur Einfachheit. Der Krieg, dieser Umwerter aller Werte, hat auch hier ein Machtwort gesprochen. Durch den Verlust zahlreicher Männer im besten zeugungsfähigen Alter ist die Zahl der Männer der Gegenwart gesunken und damit auch die Zukunft bedroht. Die gebotene Einschränkung in der Lebenshaltung wird aber zur Ertüchtigung führen, weil sie den Luxus von selbst verbannt. So werden die frohlocken, die von der völkischen Erneuerung sprachen, wie z. B. Emil Peters in seinem Buche: Das Hohelied der Kraft. Der Krieg soll für uns eine Kraftprobe sein, die wir trotz der Menschenverluste aushalten müssen. Aber nur bei nicht entarteten Völkern wird der Geburtenüberschuß den Verlust ausgleichen. Der Geburtenrückgang war und ist bei uns ein gewollter, glücklicherweise kein Zeichen der Entartung. Der gewollte Geburtenrückgang hängt aber mit der Sucht nach Luxus zusammen. Der größte Reichtum des Landes ist die Bevölkerung. Die sinkende Geburtenziffer wird durch die sinkende Sterblichkeit aufgewogen. Mit Recht sagt Dr. Vaerting in seinem Buche: Wie ersetzt Deutschland am schnellsten die Kriegsverluste durch gesunden Nachwuchs, daß alle Maßnahmen, welche die Vermehrung bezwecken, auch die Qualität heben müssen. Schon vor dem Kriege hat man darauf hingewiesen, und der Krieg selbst lehrt uns jetzt die Richtigkeit dieser alten Forderung. Die deutsche Nation ist etwa um nahe eine Million zeugungsfähiger Männer ärmer, als vor dem Kriege. Hier spielt zunächst die große Zahl der Geschlechtskranken eine Rolle. Unfruchtbarkeit, Fehlgeburten und Totgeburten werden die Folge sein. Ferner spielt eine Rolle die große Zahl der Nervenkranken und derer, die eine allgemeine körperliche Schwächlichkeit vom Kriege davontragen. Auch die wirtschaftlichen Schwierigkeiten werden dem Nachwuchs hinderlich sein. Zur Sicherung des Nachwuchses sind folgende Mittel vorgeschlagen. Verjüngung des Heiratsalters der Männer. Die Zahl der Weiblichkeiten ist gewachsen. Es fehlen die Männer. Je früher die Männer heiraten, desto mehr ist der Geschlechtsverkehr außerhalb der Ehe ausgeschlossen und damit ist zugleich eine Verminderung der Geschlechtskrankheiten gegeben. Es ist nachgewiesen, daß mit steigendem Heiratsalter die Fruchtbarkeit sinkt. Je jünger das Heiratsalter ist, desto schneller folgen die Generation aufeinander. Dadurch sichern wir den Nachwuchs. Das frühe Heiraten vermindert die Zahl der entarteten Kinder und setzt die Lebenslänge des Mannes herauf. Frühe Heirat bedingt, daß sich viel mehr Frauen als sonst an der Bevölkerungsvermehrung beteiligen und somit den Nachwuchs sichern. Auf die Hebung der Säuglingsfürsorge gehe ich hier nicht ein. Alle Maßnahmen derart bessern aber die Rasse. Die Grundlage des Staates ist die Familie und die Grundlage der Familie ist die Ehe. Es ist daher von allen Seiten darauf hinzuwirken, die Ehe zu stützen und der Frau wieder die Stellung zu geben, die sie früher hatte. Daher ist die ganze Frauenbewegung, soweit sie auf der Grundlage der Ehelosigkeit der Frau aufgebaut wird, kein Mittel zur Sicherung des Nachwuchses. Im Gegenteil. Alle Bestrebungen, die Frau im Erwerbsleben als solche lediglich selbständig zu machen, sind eine Gefahr für die Sicherung des Nachwuchses. Schallmeyer sagt:

Weitaus das Wertvollste, was eine an Erbanlagen tüchtige Frau zu leisten vermag, ist ihre Fortpflanzung. Höherzüchtung der Nation, Besserung der Arttüchtigkeit unseres Volkes verlangt Professor Dr. G. Anton. Wenn wir aber die Gesichtspunkte im Auge behalten, dann sichern wir den Nachwuchs der deutschen Bevölkerung und lösen ein schweres Problem der gesundheitlichen Volkserziehung Oberstabsarzt Dr. Neumann

Neugestaltung des Geschichtsunterrichts auf völkischer Grundlage. Vor kurzem erschien im Verlag B. G.Teubner, Leipzig, ein Buch „Stoffe und Probleme des Geschichtsunterrichts", das wertvolle Winke in der Richtung einer Neubelebung des Geschichtsunterrichts enthält, das aber leider recht bezeichnender Weise wiederum ein Drittel seines ganzen Umfanges der alten Geschichte der Griechen und Römer widmet. Man sieht an diesem Beispiel, daß es nicht sowohl darauf ankommt, Vorschläge im einzelnen zu machen und Einzelreformen durchzuführen, als vor allem darauf, die gesamte Erziehung auf völkische Grundlage zu stellen.

Die Hauptsache ist, daß vor allem endlich einmal die ganze Geschichtsbetrachtung stofflich methodisch unter den nationalen Gesichtspunkt gefaßt wird, daß wir bewußt anstreben, junge Germanen, junge Deutsche zu erziehen. Wie lange ist es nun schon her, daß der Kaiser energisch in diese veralteten Zustände eingriff und eine Konferenz zur Abstellung der Mißstände einberief. An ihm lag es nicht, daß diese Konferenz keinen Schritt vorwärts machte, sondern daran, daß sie in der Hauptsache aus zopfigen Philologen zusammengesetzt war, die den Jungmännern, wie Dr. Hugo Göring, den Mund verbot. Wie lange ist es schon her, daß das Buch Rembrandt als Erzieher erschien, das ebenfalls den nationalen Gesichtspunkt überall voranstellte und nicht am wenigsten in der Erziehung daß bewußt Volksmäßige vorangestellt wissen wollte. Verfasser hat damals mit dem Autor dieses Buches im Briefwechsel gestanden und hatte selbst schon vorher auf dem Gebiete der Musik in der gleichen Richtung Bestrebungen verfolgt (vgl. des Verfassers „Die Aufgabe des deutschen Konservatoriums", Dresden 1892).

Der Schulunterricht und hier wiederum der Geschichtsunterricht ist für diese nationalen Bestrebungen von großer Bedeutung, denn auf den Schulen wird die Grundlage zu dem geistigen Leben und Regen gelegt, und der Geschichtsunterricht, wenn er nur in der richtigen Weise, stofflich sowohl als methodisch angepackt wird, vermag für sich allein, auf die nationale Energie der ganzen Nation entscheidenden Einfluß auszuüben. Carl Credner, welcher im Maiheft 1915 der „Konservativen Monatsschrift" das Friedrichsche Buch einer Besprechung unter dem Titel zur Neugestaltung des Geschichtsunterrichts unterzieht, weist auch darauf hin, daß häufig Nicht-Fachleute, Altsprachler und Neusprachler, den Geschichtsunterricht erteilen. Man muß sich aber wirklich oft fragen, wozu die Schulmänner und Pädagogen seit Luthers und Pestalozzis Zeit Jahrhunderte sich abgemüht haben, alle mögliche kom-

plizierten pädagogischen Systeme aufzustellen, wenn sie dieses eine Ziel, auf das alles ankommt, die Erziehung zum nationalen Bewußtsein vergessen?

Luther selbst hat dieses Ziel unzweifelhaft vorgeschwebt. Mehr noch hat Pestalozzi, gerade im Hinblick auf die Schweiz, nationale Aufrichtungsbestrebungen verfolgt, während der große Comenius mehr kosmopolitisch veranlagt war. Von den späteren Pädagogen hat kaum einer versucht, Vaterland, Heimat, Volk in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen, und ebenso wenig würde man, wenn man die Historiker befragen würde, Erfolg haben. Gerade einer der größten Herrscher deutscher Geschichte, Friedrich der Einzige folgte in dieser Beziehung leider weit mehr kosmopolitischen, als nationalen Idealen. Ja, 1813, da flutete der lebendige Strom vaterländischer Begeisterung auch durch das Erziehungswesen, durch Schulen und Universitäten, und Fichte selbst gab das erste und beste Beispiel. Aber wie lange währte es? Es ebbte schnell ab, und auch nach 1870, als die nationale Einigung erfolgt war, trat im Geistes- und Erziehungsleben eher ein Rückschritt als eine Neubelebung ein.

Nun stehen wir mitten im Weltkrieg 1914-15. Jetzt oder nie, muß es, wie in bezug auf so viele Reform-Aufgaben, auch in vorliegender Richtung heißen. Jetzt oder nie, muß endlich das ganze Erziehungswesen planmäßig, systematisch, stofflich sowohl als methodisch unter den Gesichtspunkt von Rasse, Volk, Vaterland, Heimat, kurz eben unter das, was man unter dem Begriff national zusammenfaßt, gestellt werden.

Was wiederum den Geschichtsunterricht betrifft, so mangelt es allerdings auch an den geeigneten Lehrbüchern, also in stofflicher Beziehung. Ist doch auch Einhart mit seiner deutschen Geschichte bislang einer der ganz wenigen geblieben, die in die Geschichte mit wirklich vaterländische treue Augen hineingeblickt haben. Was die Methodik angeht, so ist es bedenklich, daß auf den höheren Schulen gerade in den Jahren, wenn die Jungen geistig rege werden, also in Sekunda aufs neue mit der alten Geschichte begonnen wird. Uns dünkt, das richtige ist, beim Geschichtsunterricht, ebenso wie neuerdings beim Geographieunterricht mit der Heimat, mit der Gegenwart anzufangen und dann aber nicht einzig und allein immer tiefer in die Vergangenheit hinabzusteigen, sondern stets die Nabelschnur, die die Verbindung mit dem Heute aufrecht erhält, in der Hand zu behalten und auch die Geschichtsbetrachtung der fremden Völker und Länder stets in Verbindung mit der völkischen und heimatlichen Gegenwart zu halten, derart, daß dieser Geschichtsunterricht, z. B. in Beziehung auf Sparta, oder England nicht ebenso gut auf einer französischen Schule, sondern eben nur auf einer deutschen Schule möglich wäre. Vielleicht läßt sich dieser Vorschlag mit demjenigen Willy Pastors (vergl. Tägliche Rundschau 11. März) verbinden, insoweit wenigstens, als auch dieser in „aufsteigenden Ringen von der Gegenwart rückwärts bis zum Altertum emporsteigen“ will. Friedrich wiederum hat Recht, wenn er die Bedeutung der Kulturgeschichte über die der politischen Geschichte stellt. Hierbei müßte eine Literaturgeschichte, wie

sie Prof. Dr. Adolf Bartels pflegt, verdienter Weise mehr zu Worte kommen. Nach unseren Erfahrungen und Erinnerungen entbehrte gerade der Literaturunterricht auf den höheren Schulen, selbst in bezug auf die nationalen Literaturdenkmäler alter Zeiten, der nationalen Wärme gänzlich — vielmehr ein eisiger Hauch, ein erstickender Moder, eine unfruchtbare philologische Dürre ging von diesen Stoffgebieten und ihren Lehrvertretern aus.

Aber wie gesagt, solange unser Volk nicht endlich Selbstbewußtsein erlangt und die Ueberzeugung gewinnt, daß wirklich am deutschen Wesen einst noch die Welt genesen wird, stehen alle diese Reformvorschläge mehr oder weniger in der Luft. Wie sehr es aber an diesem Glauben an die Sendung unseres Volkes selbst im gegenwärtigen Weltkrieg 1914/15 mangelt, dafür ein Beispiel. Der Reichsbote brachte kürzlich einen Leitartikel „Fichte und der Beruf des deutschen Volkes", in dem es u. a. hieß: „Wir dürfen uns nicht anbilden, als sei das deutsche Volk das vor allen auserwählte." Solcher Erbärmlichkeiten, die den wahren Glauben an unseres Volkes Beruf vermissen lassen, müssen wir also heute im Weltkrieg und zwar oft begegnen. Noch immer fehlt uns der Glaube an uns selbst, das völkische Selbstbewußtsein. Fichte hatte es. Mit Ueberzeugung rief er den Deutschen die Seherworte zu, die die Wahrheit künden: „Es ist kein Ausweg, wenn ihr versinkt, so versinkt die ganze Menschheit mit, ohne Hoffnung einer einstigen Wiederherstellung." Dr. Heinrich Pudor

Ein neues Luther-Werk. — Es ist noch nicht sehr lange her, daß die stilistisch meisterhafte Darstellung des Lebens Luthers von Adolf Hausrath erschienen ist. Da könnte man dann wohl fragen, ob es in der Tat nach kaum einem Jahrzehnt bereits wieder nötig war, sich demselben, schon so unzählige Male behandelten Gegenstand von neuem zuzuwenden. Leider ist es so; und zwar tat es dringend not, daß gerade eine solche Untersuchung über Luthers persönliche und geistige Entwicklung angestellt wurde, wie sie jetzt der Tübinger Theologe Otto Scheel begonnen hat (Martin Luther. Vom Katholizismus zur Reformation. Erster Band. Tübingen, Verlag von J. C. Mohr, 1916). Es müßte endlich einmal mit aller wissenschaftlichen Gründlichkeit und Objektivität gerade die Epoche in Luthers Leben dargelegt werden, die uns den Reformator in seinem Werden und schöpferischen Gestalten zeigt. Denn wie unsicher und legendarisch hier noch vieles ist, das erhielt mit einem Male eine grelle Beleuchtung, als im Jahre 1904 der Dominikaner Denifle sein haßerfülltes Buch gegen Luther und das Luthertum erscheinen ließ. Ein solcher, die ganze neuere Luther-Darstellung verhöhnender Angriff wäre gar nicht möglich gewesen, wenn schon früher der Lebensgang unseres Reformators in allen einzelnen Punkten mit derjenigen Genauigkeit erforscht worden wäre, die der historisch-kritische Geist unseres Zeitalters heut verlangt. Darum freuen wir uns, daß nun endlich der rechte Mann gekommen ist und rüstig Hand ans Werk gelegt hat. Mußte doch trotz der übergroßen Fülle früherer Luther-Schriften der Verfasser

offen erklären: „Eine allen wissenschaftlichen Ansprüchen genügende Biographie Luthers besitzen wir noch nicht. Der Unterbau fehlt ganz. — Denn in der Regel eilte man über die Jahre, in denen Luther die allgemeine Grundlage seiner wissenschaftlichen Bildung gewann, auffallend schnell hinweg. Die Darstellung lebte zumeist von einigen textkritisch nicht genügend gesichteten Aussagen des Reformators und von den Angaben der ältesten Biographien. Der Versuch, die Quellen auf ihren geschichtlichen Wert und Sinn zu prüfen, wurde kaum oder nur schüchtern gemacht. Das Vertrauen zum Wortlaut der alten Texte war merkwürdig groß." Dem allen ist nun Scheel mit einer unermüdlichen Sorgfalt und feinem seelischen Verständnis nachgegangen. Und wenn diese Arbeit auch nicht so fesselnd geschrieben und so leicht lesbar ist wie das Hausrathsche Buch, so ist doch damit endlich ein fester Grund gelegt für einen streng wissenschaftlichen Aufbau der Lebensgeschichte Luthers. — Dieser erste Band führt uns zunächst nur bis zum Eintritt Martins ins Kloster. Aber wie durchgreifend ist hier schon die Wirkung der gewonnenen Ergebnisse! Wir lernen den Geist des elterlichen Hauses und ebenso das religiöse und kirchliche Leben in Mansfeld in einer Weise kennen, wie es bisher nicht möglich war. Vielleicht am eindrucksvollsten ist dabei der Nachweis, daß der Knabe hier eine Luft atmete, in der christlicher Glaube und heidnischer Aberglaube noch unerschüttert miteinander verbunden war. Außerordentlich verdienstvoll ist sodann aber die Charakteristik der Bildungsanstalten und der Bildungsarbeit, deren Einfluß der Jüngling erfuhr und zwar erst auf den Schulen in Mansfeld, Magdeburg und Eisenach, danach aber auf der Universität zu Erfurt. Auch für alle diejenigen, die mit der Organisation der Erziehung und des Unterrichtes im Zeitalter der Reformation wohl vertraut sind, ist es höchst anregend und lehrreich, wie hier einmal diese Gestaltung an dem Werdegange einer ganz bestimmten Persönlichkeit anschaulich vergegenwärtigt wird. Der damalige Zustand der Trivialschule, ferner das Schulwesen der Brüder vom gemeinsamen Leben, schließlich der Lehrbetrieb der Artistenfakultät und des juristischen Fachstudiums — alle diese Bildungsmächte empfangen hier eine so klare und bestimmte Aufhellung, daß sich auch die pädagogische Literatur dieser wertvollen Bereicherung von Herzen freuen darf. Alles in Allem genommen, haben wir es hier mit einer der bedeutsamsten Leistungen der ganzen Luther-Forschung zu tun, und mit hochgespannten Erwartungen sehen wir dem Erscheinen des nächsten Bandes entgegen. Ferd. Jak. Schmidt

# LITERATUR-BERICHTE
## DER COMENIUS-GESELLSCHAFT
HERAUSGEGEBEN VON
FERDINAND JAKOB SCHMIDT
VERLAG EUGEN DIEDERICHS IN JENA

VIII. Jahrg. Berlin, im April 1916 Nr. 2

Diese Berichte erscheinen Mitte jeden Monats mit Ausnahme des Juli und August. Sie gehen an größere Volksbibliotheken, Bücherhallen usw.

Zuschriften, Sendungen usw. sind zu richten an die Geschäftsstelle der Comenius-Gesellschaft, Berlin-Grunewald, Hohenzollerndamm 55

**ANER, KARL, Dr.: Goethes Religiosität. Tübingen, Heft 60. Verlag von J. C. L. Mohr (Paul Siebeck). 8⁰. 32 S. M 0,80. Sammlung gemeinverständlicher Vorträge und Schriften aus dem Gebiet der Theologie und Religionsgeschichte.**

Verfasser behandelt in dem hier vorliegenden, trotzdem er nicht viel eigentlich Neues bietet, immerhin wohl beachtenswerten Vortrage das viel erörterte Thema über Goethes Religiosität von einem wesentlich andern Gesichtspunkte aus als dem gewöhnlichen. Man hat bisher fast immer nur Goethes eigene Zeugnisse über seine religiösen Ansichten gesammelt, um sie unter der Annahme einer innerlichen geistigen Entwicklung des Dichterfürsten zu verstehen, ohne zu bedenken, daß derartige, von Goethe gewissermaßen als Lehrsätze bestimmt ausgeprägte Äußerungen erst durch ein gewisses Nachdenken gewonnen sind (S. 1, 2). Verfasser, der auch Goethes Worte über die Verehrung der Frau als Mutter trefflich gewürdigt hat (S. 13/14) geht dagegen von unbewußten Gefühlsäußerungen Goethes aus und kommt zu dem auch sonst vielfach, wenn auch auf anderm Wege gefundenen, aber nie ausreichend, auch vom Verfasser nicht genau bewiesenen Ergebnis, daß der stark mystisch angehauchte Dichter zwar eine weit tiefere religiöse Natur als der Ästhetiker Schiller, aber kein eigentlicher Christ war, weil alles christliche Wesen nur in einer Frömmigkeit zum Ausdruck gelangen könne, welche die Person Christi zum Mittelpunkt habe, und diese Auffassung Goethe gänzlich fehlte. Aner benutzt zur Begründung dieser Ansicht u. a. S. 6 auch die vielbesprochene Äußerung Goethes zu Eckermann vom 11. März 1832 über seine Ehrfurcht vor den Evangelien und Jesus, hält diese aber, da der Dichter ja die Sonne ebenfalls als eine Offenbarung des Höchsten ansehe, wohl etwas zu einseitig, lediglich für ein Kompliment, das ein vornehmer Mann einer ihm im Innersten mindestens gleichgültigen Sache mache. Goethe ist vielfach mit Unrecht als Freidenker bezeichnet worden, während er doch selbst sagt, daß alle Perioden, in denen der Glaube herrschte,

glänzende Kulturperioden der Völker gewesen seien, während Perioden, in denen man den Glauben herabgewürdigt, auch zu einer politischen Erniedrigung des Volkes geführt hätten.

Besonders anerkannt muß übrigens noch die sehr geschickte Auswahl aus dem reichen Stoffe und die gleichmäßig und folgerichtig durchgeführte Methode des Verfassers werden. — Der Vortrag ist vor mehreren Jahren erschienen, aber bisher wohl zu wenig bekannt geworden.

Karl Loeschhorn.

**BARM, RUDOLF, Rektor in Hamburg: Deutschlands Stellung im Welthandel und im Weltverkehr. Ein Handbuch zur Wirtschaftskunde Deutschlands. Nach statistischen Quellen bearbeitet. Braunschweig, Berlin und Hamburg, Verlag von George Westermann, 1915. Gr. 8°. 145 S. Geh. M 5, in Pappband M 5,50.**

Das Buch dient einem zwiefachen Zwecke, einem wissenschaftlichen und einem praktischen. Verfasser behandelt vor allem die Stellung, die Deutschland in handelspolitischer Hinsicht unter den Weltvölkern früher einnahm und insbesondere jetzt, nachdem es sich auch in wirtschaftlicher Beziehung zu einer Großmacht ersten Ranges emporgeschwungen, fest behauptet. Besonders wichtig sind daher des Verfassers Ausführungen über unsere auswärtigen Handelsbeziehungen und über den Umfang des deutschen Handels mit den bedeutendsten andren Ländern, sowie die Nachweise über die Ein- und Ausfuhrgüter Deutschlands, die sich auf etwa 500 Waren erstrecken. Die hier beigefügte kurze Warenkunde über die angegebenen Handelsgegenstände erscheint recht dankenswert.

Der Text belebt und erschöpft fast den Inhalt der mit großer Genauigkeit gearbeiteten statistischen Tabellen.

Anderseits ist das Werk, das getrost neben jedem einzelnen Lehrbuche der Erdkunde in der Fortbildungs- und höheren Schule als Unterrichtsmittel benutzt werden kann, auch von pädagogischem Werte.

Karl Loeschhorn

**ERNST BERGMANN: Deutsche Führer zur Humanität. Drei Vorlesungen. Leipzig, Verlag von Felix Meiner. Preis 1 Mark.**

Es ist ein sehr erfreuliches Zeichen, daß der deutsche Humanitätsgeist unserer großen Denker und Dichter die Gemüter wieder tiefer zu erfassen beginnt. Zwar mit Kant hat man sich auch im 19. Jahrhundert eingehend beschäftigt, aber meist doch nur vom Standpunkt der positivistischen und psychologischen Erkenntnistheorie aus, und diese Einseitigkeit hat gerade am meisten dazu beigetragen, daß die wahrhaft schöpferischen Antriebe, die von diesem Genius ausgingen, mehr verdunkelt als erhellt wurden. Da geschah denn das Unglaubliche, daß man die Fortführung seiner spekulativen Gedankenarbeit durch Fichte und Hegel, Schelling und Schleiermacher unter Spott und Hohn in die

Rumpelkammer verwies. Ja, noch heute gibt es Vertreter der Philosophie, die dem Werk jener Männer allen wissenschaftlichen Wert absprechen und stattdessen wiederum den dürftigen Faden Lockes und Humes fortspinnen. Um so erhebender ist es daher, daß sich unser Volk von neuem auf seine großen geistigen Führer zu besinnen anfängt und damit zeigt, daß es nicht gewillt ist, noch länger den fremden Götzen nachzulaufen. In diesem Zusammenhange darf auch Ernst Bergmanns Schrift „Deutsche Führer zur Humanität" weiteren Kreisen auf das beste empfohlen werden, nachdem der Verfasser schon vorher durch sein größeres Werk „Fichte, der Erzieher des Deutschtums" in diesem Sinne gewirkt hat. Die fesselnde Art, wie hier die Humanitätsbewegung unserer klassischen Literatur und Philosophie beleuchtet wird, ist trefflich dazu geeignet, allen denen, die sich wiederum tiefer in jene Geisteswelt einzuleben bemühen, als Wegweiser zu dienen. Niemand wird diese Schrift aus der Hand legen, ohne eine Fülle geistiger Anregungen erhalten zu haben.

Ferd. Jak. Schmidt

**WILM HEINRICH BERTHOLD: Allerlei von der siebenjährigen Wanderfahrt eines jungen Lehrers in das neue Heimatland deutscher Jugend. Nach Tagebüchern erzählt von KARL ALBERT SCHÖLLENBACH. Verlegt bei Arwedt Strauch, Leipzig, 1915.**

Wer einen lebendigen Schüler des großen Comenius kennen lernen will, der nehme das Buch von „Wilm Heinrich Berthold" zur Hand. Es ist die Geschichte eines einfachen Lehrers, schlichte Tagebuchblätter, aber es wirkt, als ob den Lesenden eine starke Hand über die lichten Höhen und durch die dunklen Täler unseres Volkslebens führe, damit er die Seelen unserer Jugend, die Seelen unseres Volkes kennen lerne; denn nur wenn wir diese Seele gründlich kennen, können wir unserer Jugend, unserem Volke helfen — so helfen, wie Comenius es wollte. Wilm Heinrich Berthold kennt die Seele unseres Volkes; möge er recht vielen unserer deutschen Lehrer als Führender neue Wege zeigen.

Sanitätsrat Dr. Bonne

**Schulfragen der Gegenwart. Einheitsschule und anderes von RUDOLF BLOCK, Geheimer Oberschulrat. — Verlag: Quelle und Meyer in Leipzig, 1916.**

Die Reihe von Aufsätzen, die wir hier zusammengestellt finden, befassen sich zum größten Teil mit dem Problem der allgemeinen Volksschule, namentlich in ihrer Beziehung auf die etwaigen Folgeerscheinungen für unser höheres Schulwesen. Der Verfasser bemerkt selbst: „Die bescheidenen Ausführungen nehmen nicht für sich in Anspruch, als erschöpfende Antworten auf die behandelten Fragen angesehen zu werden, sie wollen vielmehr nur die Aufmerksamkeit auf die Bedeutung einzelner Fragen richten, die nach dem Kriege in den Vordergrund der Betrachtung treten werden." In der Tat verdienen die hier gegebenen

Ausführungen in hohem Maße nicht nur die Beachtung der Lehrerschaft, sondern diejenige aller gebildeten Kreise überhaupt. Wenn wir es hier auch mit keinem systematisch durchgeführten Werk zu tun haben, so spricht doch aus ihm eine so reiche und gründliche Erfahrung des Schulwesens, daß alle Erörterungen und Erwägungen, denen wir in dem Büchlein begegnen, nicht wenig zur Klärung und zureichenderen Beurteilung der betreffenden Fragen beitragen, Neben den Abschnitten über die Einheitsschule geben sodann auch die Darlegungen über „die deutsche Arbeiterschaft und die Zukunftsprobleme deutscher Erziehung", über „die Notwendigkeit einer Schulreform", ferner „über die weibliche Dienstpflicht" und über „Beamtenbesoldung nach dem Kriege und Eheschließung" sehr dankenswerte Anregungen. Allen Freunden des deutschen Bildungswesens kann die kleine Schrift daher bestens empfohlen werden. Ferd. Jak. Schmidt

**Deutsche Feld- und Heimatbücher. Herausgegeben vom Rhein-Mainischen Verband für Volksbildung. Verlag B. G. Teubner, Leipzig-Berlin. 18 Hefte; Preis jedes Heftes 40 Pf., von 50 Exemplaren an entsprechend billiger.**

Die Herausgabe von belehrenden Volksschriften, die hier der Rhein-Mainische Verband für Volksbildung in Frankfurt a./M. veranstaltet hat, ist höchst anerkennenswert. Die kleinen Hefte behandeln durchweg interessante Gegenstände in verständlicher und zugleich gründlicher Darstellung. Ich erwähne darunter nur „Mathematik im Kriege", wo über die mathematischen Grundlagen des Schießdienstes, sowie über Orientierung im Gelände, zur See und in der Luft sehr faßliche Aufklärungen gegeben werden; ferner in ähnlicher Weise „Physik im Kriege", „Freund und Feind in der Geschichte", „Land und Leute unserer Gegner" usw. Diese Schriftchen sind von bleibendem allgemeinwissenschaftlichem Wert; besonders aber würde ich für unsere tapferen Krieger im Felde, die nach instruktiven Leseschätzen Verlangen haben, nichts Besseres empfehlen können. Ferd. Jak. Schmidt

**EGGERSGLÜSS, HEINRICH: Im Völkerringen. Kriegslieder 1914. Leipzig, Xenien-Verlag, 1915. Preis M 0,20.**

Verfasser hat sich bereits auf dem Gebiete der Dichtkunst durch seine vor einigen Jahren erschienenen „Heideklänge" (Hannover, Ad. Sponholtz), die leider noch immer nicht genügend bekannt sind, vorteilhaft eingeführt. Seine Gedichte zeichnen sich inhaltlich durch große Innigkeit und Natürlichkeit, in der Form durch Schönheit des Ausdrucks aus. Am meisten zugesagt haben dem Berichterstatter das Einleitungsgedicht „Mobil", das plattdeutsche Schlußgedicht „Min Jungs" und das gewaltig ergreifende „Völkergericht 1914". Das schon früher erschienene Gedicht „König Dampf", das in die Sammlung mitaufgenommen ist, bezieht sich auf die großen Vorteile, die die Eisenbahnen unserm Heere im gegenwärtigen Kriege gewährt haben. Karl Loeschhorn

**SVEN HEDIN: Nach Osten. Leipzig, F. A. Brockhaus, 1916.**

Ein neues Buch von Sven Hedin! — Dieser berühmte schwedische Forschungsreisende ist auch bei uns Deutschen längst einer der beliebtesten Schriftsteller geworden. Seine scharfe Beobachtungsgabe, sein plastischer, mit freundlichem Humor gewürzter Stil, seine geistvolle Lebendigkeit, — alles das hat ihm wohlverdienter Maßen schon früher einen großen Leserkreis bei uns verschafft. Diesmal aber hat er uns mit seinem schönen Buch „Nach Osten" eine besonders wertvolle Gabe gereicht. In einer Reihe glänzend geschriebener Kapitel berichtet er dem Leser von seinen Fahrten in das östliche Hauptquartier, zu Hindenburg, auf die Schlachtfelder in Masuren, Polen und Galizien. Wie ein Zauberer weiß er die Landschaft und die Städte, vor allem aber die Menschen, ebenso die großen wie die kleinen, sichtbar zu vergegenwärtigen. Und wie kann er erzählen! Wir fühlen das Herz höher schlagen, wenn er uns Tannenberg, den Durchbruch bei Gorlice oder eins der anderen großen Begebnisse miterleben läßt, und sind stolz, wenn wir aus seinem Munde die Heldentaten des preußischen Gardekorps erfahren. Was wollen alle die Lügenberichte der feindlichen Presse besagen gegen ein solches Zeugnis! — Kurz, es ist ein köstliches Buch. Ferd. Jak. Schmidt

**Die Heimat. Neue Kriegsgedichte. Heft 5. Jena, Eugen Diederichs, 1915. Preis brosch. M 0,60; geb. M 1,20.**

Das vorliegende fünfte Heft der sehr beachtenswerten Sammlung enthält wieder Gedichte von Richard Dehmel, Gustav Falke, Ricarda Huch, Ernst Lissauer, Ludwig Thoma u. a. Besonderen Beifall werden die dem unmittelbaren täglichen Kriegsleben entstammenden Gedichte: „Ausmarsch", „Der Daheimgebliebene", „Landsturm", „Die Güterzüge", „Einquartierung" u. a. finden. Mit Recht sind auch einige Gedichte lebens- und sangeslustiger im Felde stehender Vaterlandsverteidiger mit in das Heft aufgenommen; sie zeugen von echter Liebe zur Heimat, großem Kampfesmut und unerschütterlichem Gottvertrauen. Karl Loeschhorn

**NORBERT, JACQUES: London und Paris im Kriege. Erlebnisse auf Reisen durch England und Frankreich in Kriegszeit. Berlin, Verlag von S. Fischer, 1915. Preis M 1,50.**

Verfasser, ein geborener Luxemburger, der die deutsche Sprache nicht nur formell vollständig beherrscht, sondern auch den Geist der erschauten Dinge richtig zu erkennen und die auf dieser Grundlage gewonnenen Eindrücke in ihren verschiedensten Erscheinungen und Wechselwirkungen anschaulich zu schildern versteht, ist bereits durch seine unter dem Namen „Heiße Städte" veröffentlichten brasilianischen Reiseschilderungen vorteilhaft bekannt geworden.

Das vorliegende Buch enthält eine Zusammenstellung der vom Verfasser für die Frankfurter Zeitung gelieferten Reiseberichte über die während des gegenwärtigen gewaltigen Völkerringens hauptsächlich in London und Paris, daneben auch in Lyon und Bordeaux herrschenden inneren Verhältnisse. Verfasser geht bei seinen Schilderungen, die künstlerischen Wert

haben und weit über die gewöhnlichen Aufzeichnungen eines Journalisten hinausreichen, von dem richtigen Grundgedanken aus, daß die militärische Bedeutung der Heere und der schließliche Ausgang des Krieges weit mehr auf den inneren Verhältnissen des betreffenden Landes, also seiner Verwaltung, Bewirtschaftung und staatsbürgerlichen Erziehung als auf den rein strategischen Maßnahmen beruht. Karl Loeschhorn

**Quellenlesebuch zur Geschichte des deutschen Mittelalters. Bd. 2. Herausgegeben von der Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens in Hamburg. Gr. 8⁰. Leipzig, Dyksche Buchhandlung, 1914. In elegantem Leinenband M 3,50.**

Die tüchtige Arbeit enthält recht zweckmäßig ausgewählte Abschnitte aus der bekannten großen Sammlung der „Geschichtsschreiber der deutschen Vorzeit"; mit Recht ist, wie im ersten Bande, das kulturhistorische Moment besonders betont und auf die kirchlichen Verhältnisse großer Wert gelegt. Beachtenswert ist, daß die Herausgeber in diesem Bande die Quellenangaben den einzelnen Stücken vorangestellt und genauer wie sonst bezeichnet, auch in zahlreichen Fußnoten Anregungen zu weiterem Studium und Hinweise auf streitige Punkte gegeben haben. Man wird sich auch damit einverstanden erklären müssen, daß in den Abschnitten II (Die Salier) und IV Die Hohenstaufen) stets die einzelnen Parteien gleichmäßig berücksichtigt sind. Das Werk ist Lehrern und Schülern aller Art bestens zu empfehlen.

Karl Loeschhorn

**Ein fehlendes Werk der Menschenliebe. Von Dr. ERNST SCHULTZE in Hamburg-Großborstel.**

Dr. Ernst Schultze, den Lesern der Comenius-Hefte bekannt als die Seele der deutschen Dichter-Gedächtnis-Stiftung hat im „Unsichtbaren Tempel", der von den Brüdern Horneffer herausgegebenen „Monatsschrift zur Sammlung der Geister", unter obigem Titel im März-Heft eine feine Arbeit geliefert, zum Besten der Frauen, die den Mann, den Sohn oder den Vater im Kriege verloren haben. In dringender und eingehender Weise rät er, allen diesen trauernden Frauen und Mädchen nahezulegen, ihre Persönlichkeit für das Wohl der Gesamtheit einzusetzen, indem sie sich selbst einer gemeinnützigen Arbeit anschließen, und dadurch den eigenen Schmerz zu lindern. Auch dies ist Arbeit im Geist des großen Comenius, Saat von seiner Saat, und ich bezeuge gern als Arzt aus meiner eigenen beruflichen Tätigkeit, daß dieses Heilmittel, das Dr. Ernst Schultze in seiner Arbeit im großen Stil anzuwenden vorschlägt, mir bereits seit Beginn des Krieges in zahlreichen Fällen vortreffliche Dienste geleistet hat, um niedergebrochene Herzen, die den Heldentod des geliebten Mannes nicht glaubten verwinden zu können, nicht nur wieder aufzurichten, sondern diese Frauen zu segenspendenden guten Feen in dieser schweren Zeit zu machen. Möge die Anregung, die Dr. E. Schultze in seiner Arbeit gibt, bei den maßgebenden Stellen auf fruchtbaren Boden fallen. Sanitätsrat Dr. Bonne

**EDUARD SPRANGER: 1. Schule und Lehrerschaft 1813/1913. — 2. Die Idee einer Hochschule für Frauen und die Frauenbewegung. — Leipzig, Verlag der Dürrschen Buchhandlung.**

Die Schrift Sprangers, des Leipziger Universitätspädagogen, über „die Schule und Lehrerschaft" gibt eine gedrängte, sachkundige und klar orientierende Darstellung von der Entwicklung des Lehrerstandes in dem letzten Jahrhundert. Was ihr einen besonderen Vorzug verleiht ist der Umstand, daß sie diesen Gegenstand vom Standpunkt der geschichtlichen Gesamtbewegung aus scharf und eindrucksvoll beleuchtet. Daran hat es bisher gefehlt; und darum wäre es wünschenswert, wenn dieser Bildungsprozeß bald noch eine eingehendere Behandlung erführe, als es hier im Rahmen eines Vortrages möglich war.

Die Abhandlung desselben Verfassers über die Idee einer Hochschule für Frauen ist dadurch so bedeutsam, daß sie dieses Problem einer ebenso warmherzigen wie besonnenen Beurteilung unterzieht und sichere Richtlinien für die Organisation dieser Bestrebungen aufstellt. Auch hier ist die Darlegung der geschichtlichen Zusammenhänge sehr erfreulich. Denn gerade aus dem, was über die Hamburger „Hochschule für das weibliche Geschlecht" vom Jahre 1850 gesagt wird, geht in trefflicher Weise hervor, daß das eifrige Bemühen für den Ausbau des weiblichen Bildungswesens aus der Tiefe der deutschen Volksgesittung hervorgewachsen ist. Die segensreichen Kräfte des echten deutschen Frauenlebens, die noch wie ein verborgener Schatz im Acker ruhen, müssen gehoben werden.

Ferd. Jak. Schmidt

**STOLL, HERMANN und HENNINGEN, NIKOLAUS: Otto von Bismarck, sein Leben und sein Werk. Schaffsteins „Grüne Bändchen", Nr. 59 und 60. Cöln, Verlag von Hermann Schaffstein, 1915. Preis in Leinen geb. M 1,20.**

Das Buch eignet sich bei seiner Übersichtlichkeit und leichten Verständlichkeit insbesondere für Schulbibliotheken aller Art, auch auf dem Lande. Es enthält zunächst alles Wichtige aus dem Leben Bismarcks, dessen hundertjährigen Geburtstag wir soeben feierten; dann folgen bedeutsame Aussprüche des Recken, weiter Abschnitte aus seinen „Gedanken und Erinnerungen". Am meisten Interesse wird bei dem tobenden Ungewitter des Weltkrieges finden der Aufsatz des berühmten Geschichtsforschers Erich Marcks: „Wie würde Bismarck zu dem gegenwärtigenKriege stehen?", auch acht abgedruckte Reden des Altreichskanzlers, da sie auf die Jetztzeit Bezug nehmen, ebenso die beigegebenen Briefe an seine Braut, Gattin und Schwester nebst den zahlreichen Tisch- und sonstigen Gelegenheitsgesprächen.

Karl Loeschhorn

**I. STÖWER, WILLY und WISLICENUS, GEORG: Kaiser Wilhelm II. und die Marine. Zehn doppelseitige farbige Bilder, 120 Textillustrationen. Berlin, August Scherl, 1915. 280 S. Preis M 5 in elegantem Leinenband, M 10 in Vorzugsausgabe, Prachtband in Folio.**

Der Text dieses bedeutenden und dabei verhältnismäßig recht billigen Jugendbuches rührt von dem berühmten Admiralitätsrat Georg Wislicenus her, die Bilder von dem nicht minder bekannten Marinemaler und Reisebegleiter Kaiser Wilhelms II. Professor Willy Stöwer. Hauptsächlich für heranwachsende Knaben und Jünglinge ist das Werk, welches den Nachweis führt, daß unsere deutsche Flotte nur durch unsern Kaiser und sein kriegstüchtiges Seeheer sich zu seiner gewaltigen Bedeutung emporgeschwungen hat, ein wahrer Schatz.

**II. Kriegs-Album, 22. Sonderheft der „Woche". Darstellung des Weltkrieges in Wort und Bild nebst den Bildnissen der Heerführer. Ebendaselbst, 1915. 182 S. Künstlerisch gebunden im Format der „Woche". Preis M 3.**

Das Kriegsalbum, welches den gegenwärtig tobenden großen Weltkrieg in allen seinen wichtigen Ereignissen anschaulich darstellt, auch zahlreiche interessante einzelne Erzählungen bringt und mehrere hundert treffliche Bilder enthält, kann als ein sehr geeignetes volkstümliches Unterrichtsmittel bezeichnet werden. Es dient aber auch der Wissenschaft, da die Ursachen des Krieges und die amtlichen Veröffentlichungen in ihm mitberücksichtigt sind. Dieselbe Bedeutung haben auch die ebenfalls bei August Scherl erschienenen Werke „Das deutsche Herz", Feldpostbriefe unserer Helden an deren Hand die Zurückgebliebenen den ganzen Völkerkrieg im Osten und Westen, wie zur See mitmachen können, und „Deutsche Heldenlieder aus dem Kriegsjahr 1914", unter denen sich die schönsten Gedichte von Walter Bloem, Georg Engel, Franz Evers, Ganghofer, Gerhart Hauptmann, Rudolf Herzog, Joseph v. Lauff, Georg Frhrn. von Ompteda, Richard Voß, Isolde Kurz, Emmi Lewald u. a. befinden. Karl Loeschhorn

**VALENTIN V. Bismarck und seine Zeit. Bd. 500 der Sammlung „Aus Natur und Geisteswelt". Leipzig und Berlin. B. G. Teubner. 1915. Geh. M 1, in Leinwand geb. M 1,25.**

Das zur hundertjährigen Geburtstagsfeier Bismarcks verfaßte Bändchen umfaßt die geschichtlichen Ereignisse in Deutschland von 1848 bis 1890 und schildert vor allem das Entstehen einer Bismarckischen Epoche in trefflicher Weise, wobei er namentlich das Bleibende und Nachwirkende in der Tätigkeit des Schöpfers und Trägers des neuen Deutschlands hervorhebt. Sehr interessieren werden auch die Mitteilungen über die Festigkeit, mit der Bismarck, unbekümmert um alle Gegenströmungen, vom Anfange seines politischen Lebens an, sein hohes Ziel verfolgte. Das neue Deutsche Reich bezeichnet Verf. zutreffend als das scharfsinnigste, jemals einem Staatsmanne gelungene Bündnissystem.

Karl Loeschhorn

# Gesamtvorstand der Comenius-Gesellschaft

Vorsitzender:

Dr. **Ferdinand Jakob Schmidt,**
Professor der Philosophie und Pädagogik an der Universität Berlin

Stellvertreter des Vorsitzenden:

**Heinrich, Prinz zu Schönaich-Carolath,** M. d. R., Schloß Amtitz und
**Freiherr von Reitzenstein,** Berlin

Ordentliche Mitglieder:

Prediger Dr. **Appeldoorn,** Emden. Dr. **Ferdinand Avenarius,** Dresden-Blasewitz. Direktor Dr. **Diedrich Bischoff,** Leipzig. Geheimrat Prof. Dr. **R. Eucken,** Jena. Stadtbibliothekar Prof. Dr. **Fritz,** Charlottenburg. Professor **G. Hamdorff,** Görlitz. Stadtschulrat Dr. **Kerschensteiner,** M. d. R., München. Dr. **Arthur Liebert,** Berlin. Univ.-Prof. Dr. **Paul Natorp,** Marburg a. L. Professor Dr. **Nebe,** Direktor des Joachimsthalschen Gymnasiums, Templin. Seminar-Direktor Dr. **Reber,** Erlangen. Staatsrat, Ministerialdirektor a. D. Dr. **E. v. Sallwürk,** Karlsruhe. Generalleutnant z. D. **von Schubert,** M. d. Abg.-H., Berlin. Schulrat **Waeber,** Berlin-Schmargendorf. Professor **W. Wetekamp,** Direktor des Werner Siemens-Realgymnasiums, Schöneberg. Bibliotheksdirektor Prof. Dr. **Wolfstieg,** Berlin.

Stellvertretende Mitglieder:

Geh. Baurat **Brettmann,** Berlin-Frohnau. **Eugen Diederichs,** Verlagsbuchhändler, Jena. Dr. **Gustav Diercks,** Berlin-Steglitz. Professor Dr. **Eickhoff,** Remscheid. Geh. Sanitäts-Rat Dr. **Erlenmeyer,** Bendorf a. Rh. Oberlehrer Dr. **Hanisch,** Charlottenburg. Prof. Dr. **Rudolf Kayser,** Hamburg. Kammerherr Dr. jur. et phil. **Kekule von Stradonitz,** Gr.-Lichterfelde bei Berlin. Geh. Reg.-Rat Dr. **Kühne,** Berlin-Charlottenburg. Chefredakteur **von Kupffer,** Berlin. Direktor Dr. **Loeschhorn,** Hettstedt a. H. Professor Dr. **Möller,** Berlin-Karlshorst. D. Dr. **Josef Müller,** Archivar der Brüdergemeinde, Herrnhut. Dr. med. **Otto Neumann,** Elberfeld. Prediger **Pfundheller,** Berlin. **Anton Sandhagen,** Frankfurt a. M. Dr. **Ernst Schultze,** Hamburg. Professor Dr. **Seedorf,** Bremen. Bürgerschul-Direktor **Slamenik,** Prerau (Mähren). Professor Dr. **Ssymank,** Posen. Dr. **Fr. Zollinger,** Sekretär des Erziehungswesens des Kantons Zürich, Zürich.

---

## Bedingungen der Mitgliedschaft

1. Die **Stifter** (Jahresbeitrag 10 M) erhalten die beiden Monatsschriften der C. G. Durch einmalige Zahlung von 100 M werden die Stifterrechte von Personen auf Lebenszeit erworben.
2. Die **Teilnehmer** (6 M) erhalten nur die **Monatshefte** für Kultur und Geistesleben.
3. Die **Abteilungs-Mitglieder** (4 M) erhalten nur die **Monatshefte** für Volkserziehung.

**Körperschaften können nur Stifterrechte erwerben.**
Sie haben ein Eintrittsgeld von 10 M zu zahlen.

Die **Monatshefte der C. G. für Kultur und Geistesleben** (jährlich 5 Hefte) haben die Aufgabe, die geistigen Strömungen der Gegenwart unter Berücksichtigung der geschichtlichen Entwicklung zu behandeln.

Die **Monatshefte der C. G. für Volkserziehung** (jährlich 5 Hefte) haben die Aufgabe, praktische Volkserziehungsarbeit zu fördern und über die Fortschritte auf diesem Gebiete zu berichten.

Börsenbuchdruckerei Denter & Nicolas, Berlin Mitte